



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

TESIS DOCTORAL

AMI en Latinoamérica

Aproximación, análisis y propuesta de medición sobre el
contexto de la Alfabetización Mediática e Informativa en
América Latina

Universidad Autónoma de Barcelona

Facultad de Ciencias de la Comunicación

Departamento de Periodismo y Ciencias de la Comunicación

Doctorado en Comunicación y Periodismo

Presentado por:

Tomás Durán Becerra

Dirigido por:

Santiago Tejedor Calvo

Bellaterra, 2016

A Gisele, Fabio y Esteban
Por su constante apoyo

A todos, muchas gracias

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que de alguna manera han ayudado a construir este trabajo con sus consejos, ideas o, simplemente, con su incondicional apoyo y amistad. En especial, doy gracias a mis padres y hermano, que han sido protagonistas de este esfuerzo que hoy se traduce en tesis doctoral. Agradezco también a mis compañeros de trabajo, que han sabido movilizar su apoyo y afecto en aras de construir no sólo esta investigación sino una verdadera relación de colaboración, amistad y aprendizaje. A los directivos del grupo de investigación Gabinete de Comunicación y Educación, por su confianza y amistad. A mi director de tesis, por su constante apoyo y por contribuir a este experimento del que hoy podemos sentirnos orgullosos. Extiendo este agradecimiento a los expertos nacionales de los once países estudiados en esta investigación, sin quienes el ejercicio propuesto no hubiese sido posible.

Índice

Introducción	7
Objetivos	17
Preguntas de investigación	18
Justificación de la investigación	19
Capítulo metodológico	46
Supuestos de investigación	50
Diseño de la investigación	51
Diseño de la muestra/corpus de investigación	59
Selección de expertos	59
Capítulo I – Recorrido por la AMI y la educomunicación	60
Antecedentes históricos	62
El rol de las instituciones internacionales.....	68
Nacimiento del concepto de AMI.....	71
Aportes académicos pioneros.....	74
AMI: Aproximación conceptual desde la educomunicación	82
Educomunicación: entendimiento iberoamericano.....	88
Capítulo II - Construcción de un marco teórico en AMI	94
Precisiones conceptuales sobre el marco de la AMI	94
Aproximaciones teórico-prácticas a la AMI.....	98
Indicadores AMI	102
Antecedentes teóricos.....	103
Principales estudios y sus aproximaciones frente a la AMI.....	114
Hacia la construcción de indicadores AMI	119
Propuesta de medición	128
Marco de competencias AMI	134
Marco de contexto-entorno para la AMI	149
Capítulo III – Estado general de los factores detonantes de la AMI en	
Latinoamérica	153
Contexto latinoamericano	153
Antecedentes contextuales	153
ALFIN, un concepto extendido	159
Panorama general de la AMI en la región	161
Currículo y AMI	162
Capacitación, actividades y recursos	170
Políticas en AMI	177
Industria de medios y telecomunicaciones.....	182
Sociedad civil y AMI	185
Aspectos a destacar	187
Capítulo IV – Perfiles nacionales	191
Presentación metodológica de descriptivos nacionales	192
Argentina	194
Chile	204
Colombia	216
Costa Rica	229
Ecuador	240

México	252
Panamá.....	265
Perú	273
República Dominicana	285
Uruguay	295
Venezuela	307
Aspectos a destacar.....	318
Capítulo V – AMI en Latinoamérica: tendencias y clasificaciones.....	322
Metodología Índice y subíndices	324
Índice de Preparación AMI - IPAMI.....	324
Subíndice de Educación y AMI	327
Subíndice de Políticas AMI.....	331
Subíndice de Industria de Medios y AMI	333
Subíndice de Sociedad Civil y AMI.....	334
Subíndice de Disponibilidad de Medios (Acceso)	335
Resultados generales.....	338
Índice de Preparación AMI.....	339
Subíndice de Educación y AMI	342
Subíndice de Políticas AMI.....	349
Subíndice de Industria de Medios y AMI	354
Subíndice de Sociedad Civil y AMI.....	358
Subíndice de Disponibilidad de Medios	361
Aspectos a destacar	366
Comparativo y discusión	369
Consideraciones sobre IPAMI.....	369
IPAMI frente a otros marcos	376
Conclusiones	383
Conclusión teórica	384
Conclusión metodológica	386
Conclusiones descriptivas	388
<i>Reflexión inicial.....</i>	388
<i>Reflexiones sobre resultados.....</i>	389
Conclusiones generales de la investigación.....	392
<i>AMI, Currículo, políticas, industria y sociedad civil</i>	392
<i>AMI y empoderamiento</i>	393
<i>Acceso y dotación</i>	394
Posibilidades de extensión e investigación futura.....	395
Índice de figuras.....	397
Índice de tablas	399
Bibliografía	401
ANEXOS	427
Anexo 1 – Cuestionario AMI	428
Anexo 2 – Tablas numéricas de análisis de contenidos con valores brutos	441
Anexo 3 – Tablas numéricas de análisis de contenidos con valores en escala 0-1 y puntaje final	445
Anexo 4 – Datos de contexto	449
Anexo 5 – Agradecimientos	452

Introducción

La alfabetización mediática e informacional (AMI) constituye una disciplina –un modelo, si se quiere– que se ha ido ajustando a lo largo de las dos últimas décadas con el fin de explorar los diferentes elementos que desde la generación de capacidades y habilidades críticas pueden contribuir al empoderamiento de los ciudadanos frente a la información y los medios que consumen y utilizan a diario. Busca, de esta manera, establecer condiciones para que la ciudadanía esté en capacidad de atender los vacíos que rodean el mundo de la información, la comunicación, los medios y su relación con las tecnologías. Es un paradigma que intenta atender las necesidades info-comunicativas que han ido surgiendo, así como las problemáticas que el mundo mediático impone hoy. Se trata, por tanto, de una idea que se ha fortalecido y que ha variado a lo largo del tiempo, adoptando aportes de diferentes definiciones y conceptos próximos, y conviviendo con múltiples corrientes de pensamiento.

Su paso natural por diferentes disciplinas ha, no obstante, generado limitaciones semánticas alrededor de su definición. La AMI se bate en diferentes escenarios por posicionar un nombre y establecer sus límites disciplinares. Diferentes constructos teóricos se enfrentan y conviven entre sí dentro de su espectro de definición, tal es el caso de la alfabetización informacional, la alfabetización mediática (a secas), la alfabetización digital y las múltiples combinaciones que surgen de estas tres corrientes principales¹. Pero, más allá de estas dificultades, la AMI se ha posicionado y la importancia de su estudio es cada vez más evidente².

Otro foco de atención, que excede los diferentes problemas de definición, y que supone otra barrera en el proceso de expansión de esta disciplina, está dado por las dificultades al momento de definir criterios y parámetros de observación para su medición. La ausencia de dichas variables, observables de manera generalizada, han constituido uno de los obstáculos más difíciles de superar en este largo proceso de consolidación

¹ Estas diferencias se abordan a lo largo de los siguientes capítulos en profundidad.

² Ejemplos de esto son su posicionamiento como disciplina, surgido en el seno de organizaciones como la UNESCO, los esfuerzos de la Unión Europea por incorporar las habilidades AMI en los currículos escolares y diferentes aproximaciones teóricas nacidas en Estados Unidos y Latinoamérica, entre otros.

disciplinar (estas complicaciones se derivan, en mayor parte, de la neblina conceptual que existe alrededor de la AMI y de la multiplicidad de opiniones y corrientes que apuestan por diferentes elementos).

Instituciones a nivel mundial, principalmente la UNESCO, han realizado grandes esfuerzos para que la AMI sea incluida en las diferentes agendas nacionales, así como en los currículos educativos y en los programas de capacitación de profesorado de primaria y secundaria. Y, aunque los niveles generales de AMI siguen sin poderse establecer en forma de indicadores unívocamente establecidos (y precisos), numerosas aproximaciones han sido planteadas desde el seno de esta institución. Otros actores han hecho esfuerzos importantes también: en el caso de la Unión Europea, por ejemplo, la Comisión Europea (CE) ha recomendado que la alfabetización mediática sea incluida en los currículos nacionales de los Estados miembros, y ha financiado diferentes esfuerzos de evaluación sobre el tema. En Estados Unidos resaltan, entre otros, los trabajos de Literat (*A Media Literacy Quiz*, entre otros) y de la *National Association for Media Literacy Education* (NAMLE) En el presente trabajo se contribuye a esta cadena de esfuerzos, trazando un camino que permite una aproximación exploratoria que describe y evalúa la presencia de la AMI, desde diferentes perspectivas, en contextos como los de los países en desarrollo.

América Latina –región objeto de estudio de esta investigación– es un escenario que ha experimentado en los últimos decenios –sobre todo en el más reciente– un desarrollo importante en términos de modernización social, económica y empresarial, así como en su infraestructura tecnológica en general. La región ha realizado grandes esfuerzos por incluir las tecnologías de información y comunicación (TIC) en diversos procesos, lo que ha generado una explosión de productos, usos y oportunidades a lo largo de los diferentes territorios nacionales, así como iniciativas de colaboración entre diferentes países. Ante este nuevo abanico de posibilidades y de inserción veloz a los escenarios de desarrollo de talla mundial, se han emprendido en Latinoamérica diferentes proyectos con el fin de preparar a los ciudadanos en el terreno de la informática (TIC en general), considerado hoy uno de los sectores detonadores de desarrollo económico y social (CEPAL, 2008 & 2010; Katz, 2009; UNESCO-UIS, 2012; Katz & Koutroumpis, 2013; Durán Becerra, 2013).

Además de los componentes de desarrollo informático y digital, los países de la región han apostado por la mejora de sus sistemas educativos, en muchos escenarios bastante retrasados, mediante la generación de programas de acompañamiento y fomento por medio del uso de las TIC y los servicios digitales que se derivan de éstas. Este fenómeno se ha traducido en una constante definición y redefinición de políticas y programas educativos, estrategias de digitalización de contenidos educativos, mejora de las infraestructuras de información y dotación de equipos en los centros educativos, etc. Esto acompañado de gigantescas campañas para la mejora de la conectividad a Internet y la velocidad de la misma.

A pesar de que no existen mediciones puntuales que permitan comparar los niveles de calidad de los sistemas educativos en América Latina³, los indicadores básicos sobre escolarización, matriculación, conclusión de los estudios, entre otros, han ido en aumento en la región desde hace al menos una década. Esto se debe no sólo a la implementación de las TIC, también es fruto de diferentes esfuerzos sectoriales que buscan la mejora educativa, y del desarrollo de políticas públicas en materia de educación que contemplan variables como el abandono temprano de los estudios, las posibilidades de acceder de nuevo a la escuela o de fomentar programas de formación adulta. Pero lo que sí es cierto, es que las TIC, y el desarrollo generado alrededor de las mismas, han logrado impactar diferentes renglones sociales y económicos en América Latina (Katz & Koutroumpis, 2013; CEPAL, 2013; Katz & Callorda, 2015).

Gracias a una voluntad de cambio, que se ha demostrado por medio de las inmensas políticas que se han desarrollado en la región, se ha podido observar que en los últimos años algunos de los países analizados han optado por reforzar los esfuerzos en materia de calidad educativa. Esto se puede advertir en el caso de aquellos que han integrado las pruebas PISA (*Programme for International Student Assessment*) de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos), por ejemplo, en tanto que se someten a pruebas que exigen la modernización de sus sistemas y la adaptación al conocimiento/aprendizaje por competencias y a la generación de habilidades que lleven a la competitividad. Por su parte, los resultados, desafortunadamente, también

³ Algunos países participan en pruebas internacionales, que permiten realizar comparaciones, pero no es lo habitual, son casos aislados. Por lo general, se dispone sólo de indicadores nacionales, no siempre de los mismos años, o de evaluaciones nacionales particulares.

han dejado en evidencia el retraso en el que estos países están inmersos. Al compararse con los sistemas educativos de los países más desarrollados, los puntajes de éstos no son sobresalientes: normalmente, los países latinoamericanos participantes ocupan los últimos lugares.

Sin embargo, y no obstante la ausencia de indicadores comparativos, las estrategias nacionales en materia de desarrollo, sobre todo en el campo de lo digital, observan procesos constantes de redefinición teniendo en cuenta las alteraciones visibles (normalmente derivadas de indicadores estadísticos: número de conexiones, tasa de penetración de los servicios digitales, cobertura, alcance de la telefonía móvil, etc.). En temas tecnológicos, de inversión en infraestructura TIC, por ejemplo, la redefinición de las políticas tanto de acceso a las nuevas tecnologías como las de acompañamiento y apropiación, han significado un éxito en términos de su impacto económico y social (Katz, 2009 y 2010; CEPAL 2010, 2013), y de manera muy evidente en el escenario educativo.

En este sentido, Latinoamérica ha estudiado las experiencias internacionales⁴, las cuales han dejado como enseñanza que los ideales de acceso y universalización de las TIC se ven amenazados por la falta de políticas integrales de acompañamiento y apropiación de las mismas. Las estrategias de dotación, que en muchos países se demostraron infructuosas, como las del denominado modelo 1:1⁵ (un estudiante por PC), dan cuenta de esto. Aun así, América Latina no es la excepción y, si bien existen países con estrategias mucho más amplias, que se podrían comprender como integrales (que se extienden sobre los componentes de apropiación e integración tecnológica), el camino por recorrer en algunos es aún inmenso.

⁴ De acuerdo con un estudio de la CEPAL sobre el impacto y desarrollo sectorial de las políticas TIC en la región: “América Latina y el Caribe ha dado pasos importantes para avanzar hacia la sociedad de la información. Actualmente, la mayoría de los países de la región han formulado agendas digitales nacionales o al menos importantes políticas TIC sectoriales. Como resultado de ese proceso, la región tiene experiencias muy interesantes de inclusión digital, de mejora de los servicios públicos y de la educación. Los resultados positivos logrados por el acceso a los medios de comunicación móviles y a Internet han contribuido enormemente a mejorar las condiciones de vida de la mayoría de la población de la región, a modernizar la gestión pública y, aunque en forma muy heterogénea, a elevar la eficiencia empresarial” (CEPAL, 2013: 9).

⁵ En países donde se implementaron estos sistemas sin políticas de acompañamiento y apropiación se presentaron fenómenos como procesos acelerados de obsolescencia, incluso de no utilización de los equipos entregados. También alteraron la eficacia de estos programas factores como la falta de mantenimiento y la ausencia de políticas de actualización tecnológica.

El reto latente en la región está marcado entonces por la necesidad de trabajar en la realización de diagnósticos sobre los principales problemas de los sistemas educativos nacionales, y, en el escenario trabajado en la presente investigación, teniendo en cuenta los componentes de desarrollo TIC. En sentido estricto, se trata de revisar los procesos exitosos, que han llevado a un mejor aprovechamiento de las tecnologías: en particular, mediante el desarrollo y estudio del paradigma de la AMI.

Otro foco de atención inmerso en el paradigma de la AMI y el desarrollo de las TIC es el del empoderamiento efectivo de los ciudadanos. La educación como ideal, y derivado de éste el acceso a recursos modernos y actualizados y a tecnologías que permitan llegar a estándares de alta calidad, se vuelve el mecanismo mediante el cual se debe preparar a los ciudadanos para enfrentar sistemas cada vez más competitivos, mejorar su comprensión global sobre el mundo tecnológico y mediático y las relaciones que se generan entre los diferentes sectores productivos y el social. En un punto más extenso, la AMI –dentro de los procesos de formación– debe contribuir a mejorar la relación entre gobernantes y gobernados, esto teniendo en cuenta los flujos de información y su comprensión y utilización. Esto último tiene que ver con los derechos más básicos de acceso a la educación y a oportunidades equitativas, pero también a los derechos derivados del libre acceso a la información, la capacidad de procesarla y comprenderla y, de esta manera, a hacer efectivo el derecho a la libertad de expresión y toma de decisiones, entre otros.

El Currículo AMI para Profesores de la UNESCO (2011a:16) –reproduciendo lo recogido en la Declaración de Grünwald de 1982– establece que la consecución del artículo 19⁶ de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que reconoce el derecho a la libertad de expresión y sus derivados, sólo se logra mediante el reconocimiento de la necesidad de generar sistemas políticos y educativos que promuevan en los ciudadanos el entendimiento crítico y el uso de la razón sobre los eventos, informaciones y contenidos presentados por los medios de comunicación (tradicionales y digitales).

⁶ Artículo 19 DUDH: “Todo individuo tiene derecho a la libertad de expresión; este derecho incluye el no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión”.

En este sentido, el aprovechamiento de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías y, especialmente, el desarrollo de proyectos que conlleven la generalización y fortalecimiento de la alfabetización mediática e Informativa, constituyen dos vías de gran importancia para la consecución de tales hitos. Es preciso, según lo que esto supone, dar comienzo a un proceso de evaluación y estudio sobre lo que está sucediendo en el grupo de naciones estudiadas y diagnosticar, de esta forma, si se está avanzando en este tipo de desarrollos que, como se ha demostrado en la mayoría de países desarrollados, acompañan de forma sistemática al desarrollo industrial y tecnológico, permitiendo que los ciudadanos gocen plenamente de las oportunidades que dichos avances otorgan.

El desarrollo de plataformas educativas en línea y la modernización de los centros escolares de la región se han visto impulsados en los últimos años (con diferencias marcadas entre países) (CEPAL, 2010; UNESCO-UIS, 2012). Tanto el sector privado como el público han promovido la inversión en modernización tecnológica y múltiples políticas se han desarrollado en cuanto a la infraestructura y el despliegue de equipos TIC⁷. La entrada de tecnologías al escenario educativo, en este sentido, constituye un reto para la academia en términos del aprovechamiento que se pueda hacer de las mismas y del uso que se dé a las informaciones que se obtengan a través de ellas.

La medición de los componentes de entendimiento crítico, manejo de fuentes y de las habilidades para obtener información y para evaluarla es aún uno de los campos más importantes que los expertos en AMI deben atender. La inserción de múltiples objetos info-comunicacionales en los colegios, universidades, empresas y hogares ha cambiado la forma en la que la información es transmitida a los ciudadanos/consumidores. Conocer cómo los diferentes sectores sociales manejan la información, y el trato que se

⁷ En Colombia, por ejemplo, se ha implementado un enorme plan de acción sobre las TIC llamado “Vive Digital” e impulsado por el Ministerio TIC. También se han tomado medidas en el terreno tributario como la exención del IVA (impuesto al valor agregado) para los computadores, tabletas y demás equipos de computación dentro de unos topes establecidos hasta alrededor de los US\$1000 dólares americanos. En Venezuela, por su parte, se ha estimulado la industria mediante la producción de computadores por parte del Estado y a precios controlados (más bajos que los del mercado). Brasil ha empezado a explotar la industria del *software* aprovechando los menores costos de producción. Incluso, Cuba, ha empezado a abrir sus redes mediante la interconexión con un cable submarino de Internet venezolano y mediante la venta de teléfonos inteligentes conectados a una red nacional 2G.

le da a ésta en la cadena de producción de un contenido, es vital para establecer el impacto de las TIC y sus derivados.

A este respecto, la UNESCO ha sido enfática en señalar la importancia de generar estrategias que permitan cumplir los objetivos mencionados anteriormente. Desde la perspectiva de la AMI, como disciplina que debe ser estudiada en la escuela y como parte de las políticas educativas nacionales, esta organización sostiene que:

“Al educar a los estudiantes para que se alfabeticen en medios e información, los profesores estarían cumpliendo su primer rol como defensores de una ciudadanía informada y racional, y en segundo lugar, estarían respondiendo a los cambios en su papel de educadores, a medida que la enseñanza evoluciona desde que ha estado centrada en el profesor hacia una educación que se vuelve más centrada en el estudiante”. (UNESCO, 2011a:17).

En el marco de una economía informacional establecida, el estudio de la AMI –de sus niveles potenciales, de los desarrollos que están llevando a cabo los estados con el fin de potenciar el empoderamiento ciudadano y la mejora educativa– puede significar, aunque en principio se trate de investigaciones exploratorias, un acercamiento más real a los contextos nacionales, y de esta manera, a reflejar instrumentos de consulta que sirvan para guiar mejores políticas públicas en éste ámbito. El desarrollo sostenible se alcanza mediante la gestación, ejecución y evaluación de medidas y políticas que atiendan efectivamente las problemáticas que pretenden resolver. Este trabajo parte del deseo de entender cómo se enfrentan los retos de la inclusión de las TIC y los servicios digitales (de desarrollo, mediáticos, culturales, etc.) en los sistemas educativos en Latinoamérica; si los esfuerzos se corresponden, si se avanza como bloque regional o de manera individual.

Los objetivos de estudio y la realización de un diagnóstico detallado sobre el desarrollo de la AMI impulsado por los estados, se desprenden, entre otras razones, de la necesidad de comprender si se está labrando el terreno para que se dé un escenario en el que los ciudadanos puedan disfrutar de información más accesible y balanceada (balance derivado de sus capacidades personales pero también de las responsabilidades que se deben exigir a los agentes informacionales: como medios, agencias, gobiernos) (Buckingham, 2010), de mejores herramientas de aprendizaje, de un ecosistema digital

seguro, integrador y rico en ofertas informativas, etc., y, de esta forma, poder ejercer sus derechos más básicos en plena libertad. Son, pues, el resultado de querer atender una urgencia que se hace prioritaria en los escenarios de desarrollo tardío debido a que es mediante la comprensión adecuada de la realidad y del entorno (de los medios, informaciones, responsabilidades, derechos y oportunidades) que se logra el empoderamiento de los ciudadanos y, por este camino, el fomento de su capacidad de acción crítica, argumentada y formativa. Las TIC; su integración, su apropiación y su fortalecimiento, son indispensables en estos procesos.

Dado lo anterior, el problema de investigación de este proyecto deriva de la necesidad de establecer si los gobiernos latinoamericanos han apostado por un camino que lleve al desarrollo de políticas públicas que hagan frente al reto de educar en los términos que la AMI supone –esto es, desarrollando habilidades y herramientas digitales, mediáticas e informacionales en y para los ciudadanos– al tiempo que sostienen programas de implementación y expansión de las nuevas tecnologías. Igualmente, el estudio indaga sobre si el escenario anteriormente planteado está siendo impulsado o no desde diferentes frentes sociales⁸.

La metodología empleada para realizar el diagnóstico presentado en esta investigación es amplia y comprensiva. Se basa en las principales corrientes de investigación⁹ en términos de evaluación de niveles y políticas de alfabetización mediática, adaptando los contenidos y propuestas teóricas a la realidad latinoamericana¹⁰. No obstante, se trata de una propuesta que permite una fácil adaptación a cualquier escenario, no sólo a los países en desarrollo.

⁸ Este estudio utilizan diferentes instrumentos para determinar la implicación de otros actores en la generación de un entorno propicio para a la AMI. Entre otros, se emplearon cuestionarios a expertos nacionales en el ámbito de la AMI, la alfabetización digital/TIC, la alfabetización informacional (ALFIN) y especialistas en educación.

⁹ En específico, esta investigación se desarrolla bajo los lineamientos elaborados desde la Universidad Autónoma de Barcelona, por el grupo de investigación Gabinete de Comunicación y Educación, en colaboración con la Comisión Europea y la UNESCO, entre otros. Se trata, por tanto, de un trabajo que da continuidad a una corriente de pensamiento y que suma a los esfuerzos del grupo de investigación una nueva visión, adaptada a otro contexto (Latinoamérica), que resulta pionero, y en consecuencia exploratorio, en el estudio de esta disciplina.

¹⁰ Este es el ideal propuesto y trabajado desde diferentes instituciones como la ONU, sobre todo por medio de la UNESCO; la CEPAL; diferentes gobiernos nacionales; la Unión Europea, mediante sus directivas y estudios, y; también, desarrollado por numerosas universidades alrededor del planeta.

Este trabajo se propone dar cuenta de los niveles de alfabetización mediática e informacional (AMI) en América Latina por medio de un sistema de indicadores de contexto y un análisis sobre la implementación efectiva de las variables observables (los elementos contextuales que permiten hablar de niveles potenciales de AMI, como la existencia o no de determinadas instituciones, planes, programas y políticas relacionados con la AMI). En este estudio, el análisis se realiza sobre diferentes elementos que potencian el desarrollo digital y los niveles de AMI (Celot & Pérez Tornero, 2009, Pérez-Tornero & Varis 2010 y Pérez Tornero et al., 2015; Ferres & Piscitelli, 2012; CEPAL, 2008, 2010, 2013; UNESCO 2011a; 2013).

Las diferentes herramientas de análisis utilizadas se seleccionaron partiendo del objetivo de valorar de la manera más amplia posible el alcance de los programas encaminados a generar un valor agregado en los procesos de implementación y generación de infraestructuras TIC. La evaluación de estos elementos tiene que ver con los objetivos fundamentales que se promueven dentro del paradigma de la AMI, como lo son la participación ciudadana, el empoderamiento frente a los medios y gobiernos, el acceso a mejores recursos y canales educativos, así como la mejora de las capacidades personales de aprendizaje de los ciudadanos. La UNESCO, en su esfuerzo por generalizar el estudio y fortalecimiento institucional de la AMI, da cuenta de la importante tarea que surge de la necesidad de hacer frente, por ejemplo, a la creciente oferta mediática estimulada por las nuevas tecnologías. En este sentido, el Currículo AMI para profesores (UNESCO, 2011a:16) resalta que “los canales de medios e información tienen un importante impacto en el aprendizaje a lo largo de la vida y por lo tanto los ciudadanos necesitan tener un conocimiento básico de las funciones de los medios y otros proveedores de información y capacidad para poder evaluarlos. El objetivo de [la] Alfabetización Mediática e Informacional es impartir este conocimiento a los usuarios”.

De acuerdo con lo expresado, el alcance de las políticas AMI –teniendo en cuenta la mezcla que existe entre componentes de generación de infraestructuras y de aprovechamiento de las mismas y, sobre todo, de los servicios que se derivan de la implementación efectiva de éstas– se comprende como modelo de desarrollo educativo y social. Esto es, como un vasto abanico de acciones que deben llevar al acceso a las

tecnologías, los servicios digitales, la educación de calidad, la información, los medios y la cultura por parte de la ciudadanía.

Se trata entonces de un conjunto amplio de objetivos que se entrelazan y que deben desarrollarse en paralelo, lo que supone importantes retos tanto para la concepción de los planes y políticas, como para su ejecución y evaluación. La evaluación de niveles AMI y, sobre todo, del entendimiento y forma que se le da, debe llevar a identificar si realmente se trabajan los puntos propuestos por esta disciplina (o proceso). Esto en el sentido de reconocer que el riesgo inminente que afronta la alfabetización mediática e informacional, entre otros, es el de confundirse, entre la variedad semántica de proposiciones existentes, con una aproximación técnica que la equipare a la alfabetización digital (más instrumental y operativa) o la simple distribución de equipos digitales (acceso).

Al respecto, David Buckingham (en Pijpers et al., 2013:26), investigador del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, plantea que:

“Existe el riesgo de que la alfabetización mediática se disperse en una neblina de retórica digital tecnológica. Existe el riesgo de que se convierta en un concepto demasiado general y vagamente definido; en una materia de intenciones y sentimientos cálidos, pero en la que muy poco se propone. Podemos terminar en una gran cantidad de diálogos y trabajos en red, pero sin sustancia real; en una participación gigante, pero de poca acción y de cambios no significativos”.¹¹

El problema de investigación de este trabajo se establece comprendiendo lo anterior; dentro de los esquemas de generación de entendimiento y conciencia sobre el término, la disciplina y el método, es decir, estudiando a la AMI en su complejidad conceptual y práctica para poder hacer uso de sus habilidades consciente y habitualmente. Esta reflexión inicial sirve al lector para comprender las dificultades dentro de las cuales se

¹¹ Traducción propia. Cita original en inglés: “*There is a risk of media literacy being dispersed in a haze of digital technological rhetoric. There is a danger of it becoming far too vague and generalized and poorly defined —a matter of good intentions and warm feelings, but very little actually getting done. We can end up with lots of networking and dialogue, but no actual substance —a great deal of participation, but little action, and no significant change*”. (Buckingham, en Pijpers et al., 2013:26).

desarrolla el ejercicio de evaluación y descripción propuesto, y da una perspectiva amplia dentro de la cual se plantean diferentes supuestos/objetivos de estudio.

Objetivos

El objetivo general de esta investigación reside en la necesidad de examinar y analizar los contextos que pueden favorecer el desarrollo de mayores niveles de alfabetización mediática e informacional bajo un enfoque que permita generar una herramienta de evaluación aplicable al contexto latinoamericano. La UNESCO (2011a), en su documento/propuesta sobre un currículo AMI para profesores, establece la necesidad de adaptar la enseñanza y evaluación de esta disciplina a los diferentes contextos y formaciones y, en su documento sobre evaluación (UNESCO, 2013), hace hincapié en la necesidad de adaptar los modelos de medición sobre bases comunes, es decir, sobre variables comparables. En este orden de ideas, y en el marco de la presente investigación, se establecen dos objetivos, con dos componentes concretos (evaluación específica y metodología de evaluación), y una serie de objetivos específicos que derivan de los generales:

Generales

- OG1 Establecer el estado de desarrollo (potencial) de la alfabetización mediática e informacional (AMI) en América Latina, por medio del estudio políticas y planes públicos (acciones, programas, instituciones) que desarrollan temas relacionados con esta disciplina.
- OG2 Proponer parámetros y recomendaciones para el impulso de esta disciplina en los países analizados desde diferentes tipos de acciones, sobre todo públicas.

Específicos

- OE1 Establecer las principales características del desarrollo AMI en los países objeto de estudio desde la observación y análisis de sus contextos.
- OE2 Determinar las principales dificultades frente al desarrollo de competencias en AMI.
- OE3 Establecer los niveles normativos de desarrollo (potencial) de AMI de los países seleccionados mediante la generación de un sistema de indicadores comparativos.

OE4 Reflexionar en torno a la mejora de las prácticas, políticas y acciones que lleven al fortalecimiento e incremento de los niveles AMI en la región.

Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación planteadas en el presente trabajo se entienden abiertas y exploratorias. En concordancia con lo planteado en los objetivos, éstas responden a cada uno de los objetivos trazados.

Generales

- PG1 ¿Cuál es el estado de desarrollo (potencial) de la alfabetización mediática e informacional (AMI) en América Latina?
- PG2 ¿Cómo se puede potenciar/impulsar la AMI desde acciones públicas concretas a nivel nacional y regional en Latinoamérica?

Específicas

- PE1 ¿Cuáles son las principales características del desarrollo AMI de los países objeto de estudio (desde la observación y análisis de sus contextos)?
- PE2 ¿Cuáles son las principales dificultades frente al desarrollo de competencias en AMI?
- PE3 ¿Cuáles son los niveles normativos de desarrollo (potencial) de AMI de los países seleccionados y cómo medirlos/compararlos?
- PE4 ¿Cómo fortalecer las prácticas, políticas y acciones en general que llevan a la mejora de los niveles AMI en los países estudiados?

Justificación de la investigación

El alcance que tienen las TIC como agentes de desarrollo en el mundo es gigante¹². La infraestructura necesaria para llevar este tipo de tecnologías a las regiones más apartadas del mundo es muy poca en comparación con las grandes inversiones que los estados deben realizar para cualquier otro tipo de proyecto de desarrollo económico o humano (como escuelas, universidades, vías, acueductos u hospitales) (CEPAL, 2008; 2013). Además de ser una inversión menos elevada, la generación de infraestructura TIC crea oportunidades a manera de multiplicador (Katz, 2009, 2012; Katz & Koutroumpis, 2013; Katz & Callorda, 2015; ITU, 2009) en otros sectores de la economía, así como en la población civil. La educación, el acceso a la información¹³ y a los contenidos o la construcción de ciudadanía, entre otros, se ven catapultados por los esfuerzos en este tipo de inversiones (CEPAL, 2013; Katz & Callorda, 2015).

A este propósito, la CEPAL (2013: 8-9) sostiene que:

“Avanzar hacia un escenario de crecimiento sostenible con mayor igualdad supone construir mecanismos que permitan densificar la matriz productiva, diversificarla en términos de actividades de alta productividad e incorporar en ellas conocimiento. La fuerza motriz de esa transformación es la generación de conocimiento y la difusión de innovaciones y nuevas tecnologías a lo largo de todo el sistema productivo. En el corazón de ese proceso se encuentran las TIC y la difusión del paradigma digital. Esta disyuntiva es fundamental para definir las políticas tecnológicas y de sociedad de la información”.

¹² De acuerdo con la UNESCO, “las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden contribuir al acceso universal a la educación, la igualdad en la instrucción, el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje de calidad y el desarrollo profesional de los docentes, así como a la gestión dirección y administración más eficientes del sistema educativo” (UNESCO, 2012). Igualmente, José Manuel Pérez Tornero señala que se trata de “un proceso súbito, acelerado e intenso. Estamos, muy probablemente, ante la transformación de la *tekhné* más profunda que ha vivido la humanidad a lo largo de la historia y se está produciendo en un tiempo histórico brevísimo” (Pérez-Tornero, 2004:84). En este mismo sentido, y a manera de ejemplo, agencias como la ITU han encontrado que un aumento del 10% en la penetración de redes de banda puede generar un crecimiento de hasta 1,4% en el PIB de las naciones en desarrollo. Este “multiplicador” de inversión, en términos de retorno, se extiende a las redes de todo tipo de tecnologías. El impacto en la empresa y en la generación de mercados es inmenso, llegando, incluso, en el mediano plazo, a multiplicar por entre 10 y 15 la inversión inicial (ITU, 2009).

¹³ Una de las prioridades que se han definido en Europa, por ejemplo, es la de la inversión en investigación y desarrollo de nuevas tecnologías. Los países de la UE han llegado al punto de imponer mínimos de gasto (3% del presupuesto nacional) en la materia. (Turlea, 2008:3).

La AMI debe entenderse desde este punto de vista; ligada al desarrollo económico-social de las nuevas tecnologías y a la implementación de éstas en los diferentes aspectos de la vida diaria, en la sociedad como conjunto y en la economía (global) como tal. Esta investigación encuentra su base, precisamente, en la necesidad de forjar oportunidades, empoderar y generar condiciones óptimas de vida en sociedad (dentro del entendimiento general de la sociedad del conocimiento), así como en la urgencia de determinar sus niveles y alcances, y así encausar sus bondades mediante la correcta apropiación de las habilidades y destrezas que esta disciplina puede generar.

Es en este contexto en el que la alfabetización mediática e informacional debe encontrar mayor impulso dadas sus características de facilitadora de desarrollo humano y social; como potenciadora de capital humano. La observancia de estos valores es fundamental en el proceso de construcción de una ciudadanía activa y exigente. Las TIC, por sí mismas, constituyen un avance técnico importante, pero la responsabilidad de una explotación adecuada de sus recursos y usos está dada por las capacidades que poseen quienes las utilizan diariamente.

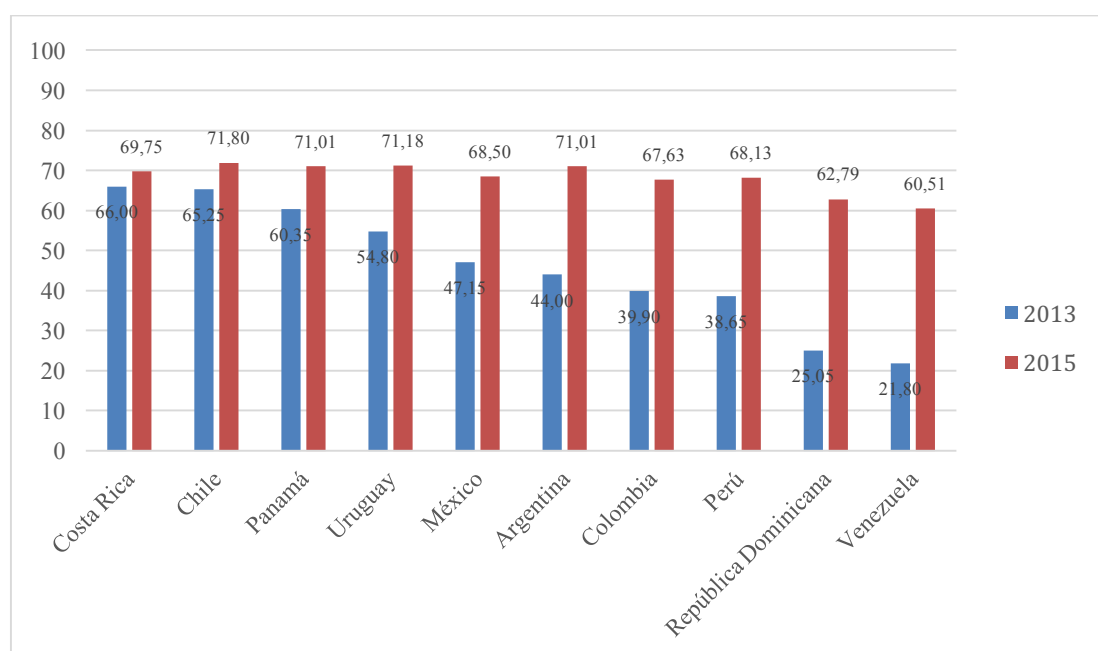
En este escenario las nuevas tecnologías deben ser entendidas como facilitadoras de nuevas condiciones y canales (de comunicación y producción), lo que hace que adquieran un valor agregado que las convierte en auténticos agentes de diferentes tipos de desarrollo (económico, tecnológico, social). Este enfoque, derivado de la necesidad de crear y de innovar que impone un entorno económico competitivo, de cierta forma, y de la adaptación a las nuevas ofertas que se desarrollan en paralelo y dentro de la industria TI (tecnologías de la información), hace que se disparen las dimensiones económicas, políticas y sociales que implican la integración y generalización de la AMI. Los rápidos cambios, fruto de la característica de transformación veloz y constante de los productos tecnológicos, crean nuevos escenarios que se deben atender. La AMI, entendida como la catalizadora de estas evoluciones (en cuanto al manejo de información y al componente de pensamiento crítico; así como el de aprendizaje continuado), adquiere un alcance más amplio y, por ello, de mayor responsabilidad al momento de estudiarla.

América Latina, en cuanto a este escenario, debe entenderse como una región que sigue enfrentando un retraso histórico en términos de cualquier tipo de desarrollo. El Foro Económico Mundial (WEF, por su sigla en inglés), en el informe sobre el Índice de

Capital Humano (HCI, 2013 & 2015), muestra que la realidad del grupo de países que conforma la muestra sigue siendo la de una región que apenas empieza a coger impulso, con valores medios muy bajos y con un camino muy largo por recorrer (ver figura 1). Este índice, que explora los factores que contribuyen (y los que lo inhiben) al desarrollo y despliegue de una fuerza de trabajo saludable, educada y productiva, entrega un ranking que permite establecer el escenario de la región en diferentes aspectos.

Aunque este índice (HCI) tuvo un cambio importante en su metodología en dos años, la medición guarda forma suficiente para permitir una comparación de los valores encontrados para los países de la región. Examinando en detalle los puntajes obtenidos por los países analizados en este trabajo, se observa una mejora sustancial en los países que obtenían puntajes más bajos. También, gracias a la mejora de la medición, que en su segunda edición suma un esfuerzo de computo en el que hay menos valores perdidos, el ranking de estos once países se mueva un poco para 2015. Sorprende, de entrada, que Costa Rica haya perdido cuatro posiciones en dos años, lo cual se explica por la mejora de la metodología de medición. El resto de países se sucede, para arriba o para abajo, por su inmediatamente anterior o posterior, salvo por Uruguay y Argentina que logran subir dos posiciones. La diferencia, en cualquier caso, entre el primero (con un puntaje de 71,8) y el último (60,5), para 2015, es de poco más de 10 puntos, lo que nos habla de un conjunto de países relativamente homogéneo. El promedio de los puntajes de estos países es de 68,2 para 2015.

Figura 1 - Índice de Capital Humano 2013-2015¹⁴



De acuerdo con este índice, existen diversos factores que afectan las capacidades de los seres humanos. Tradicionalmente, se pensaba que era una cuestión de educación y experiencia laboral lo que forjaba un capital humano de excelencia. Sin embargo, hoy se tienen en cuenta factores de igual importancia como la salud personal y el contexto físico, social y económico de una determinada sociedad. Estos conceptos forman parte de la problemática de América Latina frente a la AMI también, pues ésta se ve afectada por factores contextuales de igual envergadura que, en ocasiones, pueden llegar a limitarla o condicionarla. El capital humano hoy no se puede comprender como una cuestión meramente técnica y operativa, como un simple tercer elemento en la cadena de producción de riqueza. Este capital está dado, precisamente, por valores como la AMI, como la capacidad de entender críticamente, de generar conciencia, de consumir de forma avezada; investigando, preguntando, analizando y comprendiendo los fenómenos de forma global.

Ante los bajos niveles de Latinoamérica en este sentido (si tenemos en cuenta que los países punteros en el HCI, Finlandia y Noruega, alcanzan 85,8 y 83,8 puntos

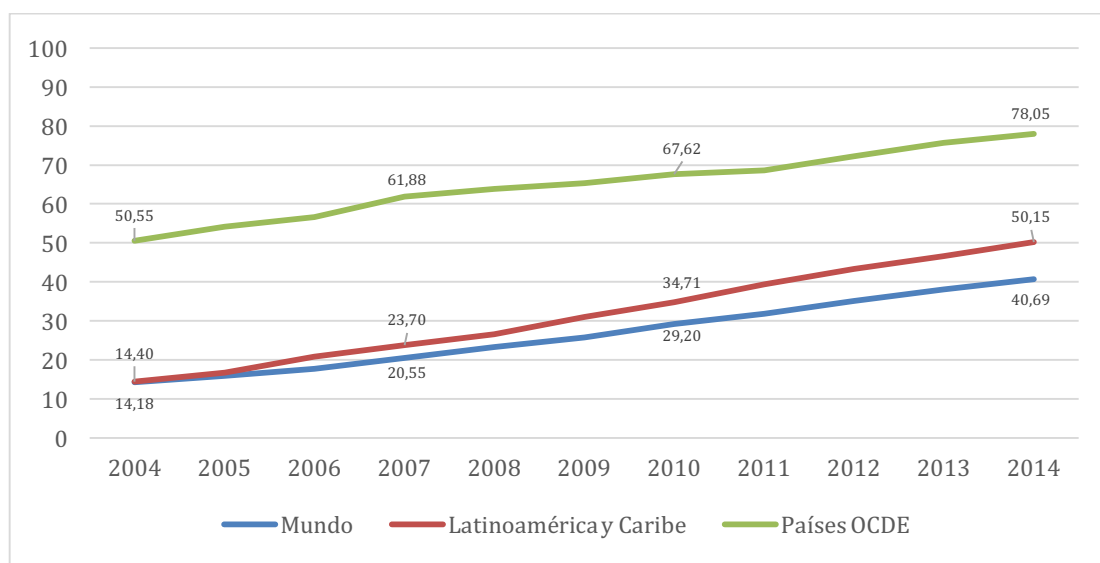
¹⁴ Fuente: elaboración propia con información de *World Economic Forum (2013) – Human Capital Index Report (2013)* y *World Economic Forum (2015) – Human Capital Index Report (2015)*. *Nota: el índice de 2013 se calculaba sobre una escala de -1 a 1, lo que indicaba valores negativos, mientras que en 2015 se calculó sobre una escala de 0 a 100. Para efectos de la comparación que se hace en esta investigación, los valores de 2013 se convirtieron a la escala de 2015 mediante la fórmula: “Puntaje Nuevo” = (“Puntaje 2013”+1)*0,5.

respectivamente), investigar sobre los avances desde el punto de vista del uso de las TIC y sus herramientas y oportunidades para mejorar la calidad educativa y el potencial de la ciudadanía, adquiere una evidente importancia, esto teniendo en cuenta su potencial como generador de desarrollo económico y humano (Katz 2009, 2010, CEPAL, 2013, Katz & Callorda, 2015; ITU, 2009).

Igualmente, entendiendo el artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que reconoce que todas las personas tienen el derecho a la libertad de expresión y de opinión (partiendo de la aplicación misma de los principios de acceso a la información y de articulación de una opinión informada y libre de condicionamientos), la AMI alcanza un valor adicional en el escenario de la construcción de un capital humano y social (y también económico), así como en la generación de condiciones y competencias de desarrollo personal y social. Para lograr que la población pueda ejercer su derecho a dar opiniones libres, sin interferencias o condicionamientos, y fundamentadas, se debe contar con competencias que permitan el disfrute real de estas libertades y con habilidades que hagan de la búsqueda y recepción de información un ejercicio sano y libre de sesgos y desviaciones. La AMI, como se estableció, debe acompañar al desarrollo tecnológico y de habilidades operativas, para que el uso de diferentes medios implique la realización plena de este postulado, la adquisición de destrezas y la potenciación de una ciudadanía más activa y comprometida.

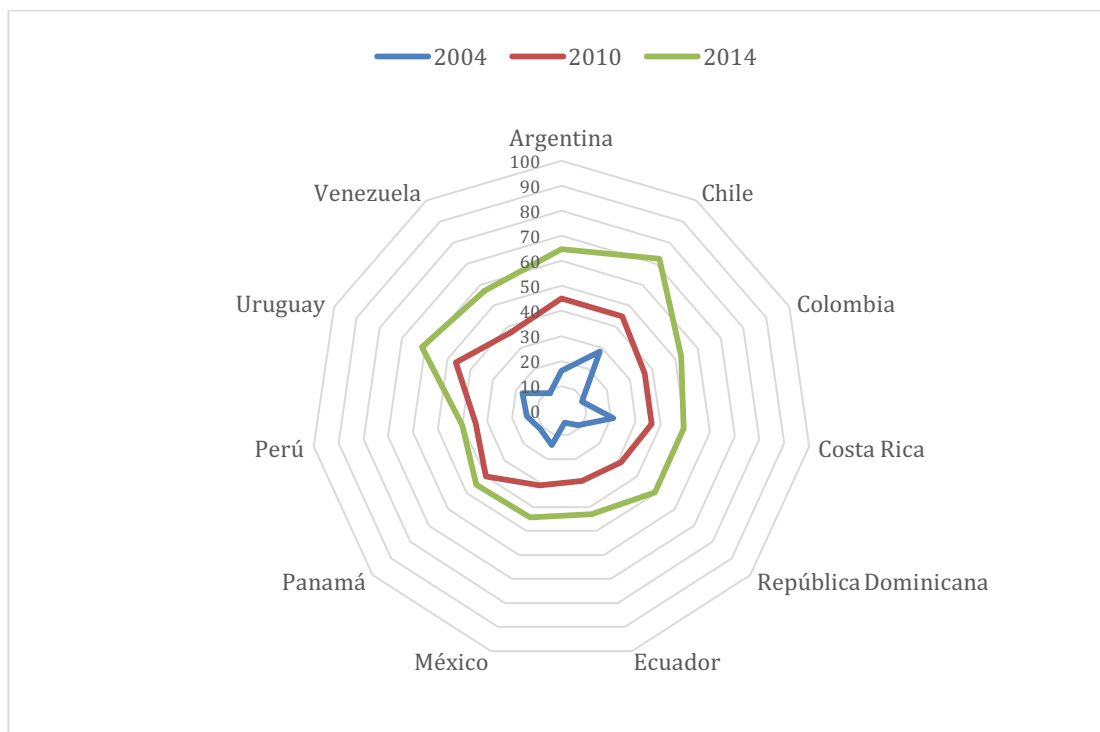
Reconociendo la importancia que tiene el desarrollo digital y el de generación de infraestructuras en general, el análisis de algunos indicadores básicos en este sentido, es diciente también en la región. El desarrollo de Internet en América Latina, por ejemplo, ha tenido altos alcances y una buena tasa de penetración. Los indicadores del Banco Mundial (2004-2014) muestran que la región, incluyendo países de todos los niveles de ingreso, ha crecido por encima del promedio mundial en términos de conexiones a Internet (por cada 100 habitantes), pero muy por debajo de los países desarrollados, en el caso que se ilustra, los del bloque de la OCDE. Este tipo de indicadores refuerzan aún más la necesidad de estudiar y comprender el fenómeno AMI en Latinoamérica. El siguiente gráfico muestra la progresión anual de la región:

Figura 2 - Usuarios de Internet (Global) (por 100 hab.)¹⁵



Las fluctuaciones de los once países estudiados son igualmente interesantes. La siguiente figura ilustra el comportamiento de este indicador en un período de diez años, con observación sobre los años 2004, 2010 y 2014:

Figura 3 - Usuarios de Internet países ingreso medio Latinoamérica (por 100 hab.)¹⁶



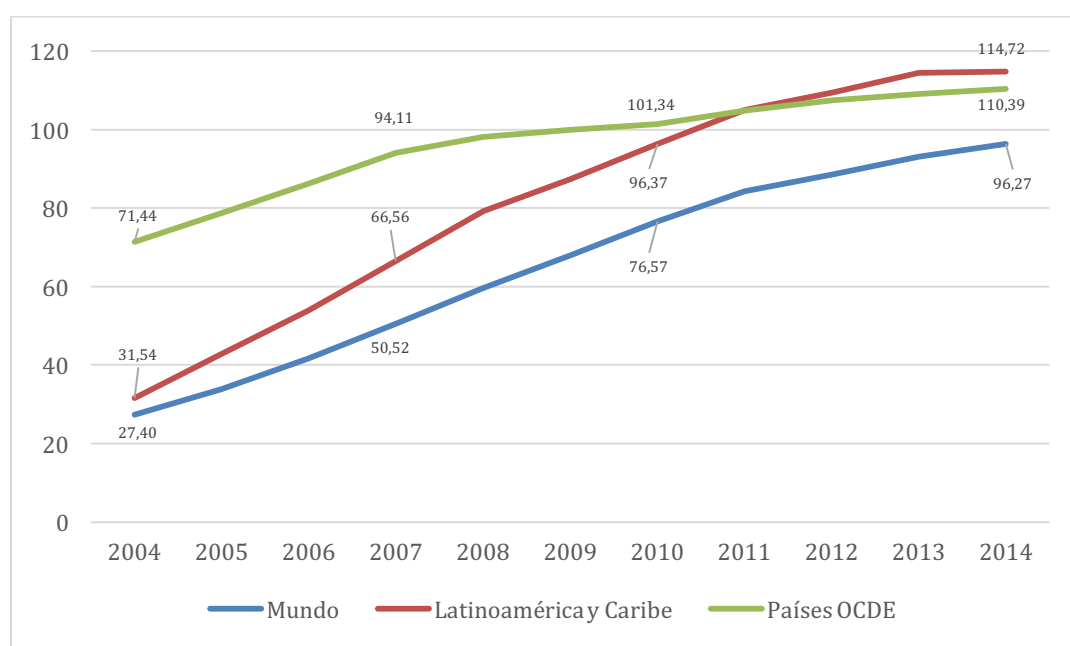
¹⁵ Fuente: elaboración propia con información de BM - Banco Mundial (2014).

¹⁶ Fuente: elaboración propia con información de BM - Banco Mundial (2014).

Comparando las dos figuras anteriores, se observa una marcada recuperación de Latinoamérica, en la que cinco de los países de ingreso medio-alto analizados logran puntajes que se ubican sobre la media de América Latina y el Caribe en general, y respecto de la cual la media de los once se ubica dos puntos por encima (aunque con marcadas diferencias, como el caso de Chile, que se encuentra a menos de 6 puntos de diferencia de la media del conjunto de países socios de la OCDE, por ejemplo). La media para los once países es de 13,9% para 2004, 37,5% para 2010 y 52,7% para el 2014.

La proporción de usuarios de Internet en la región es pues importante, lo que significa, al observar los valores en el lapso de tiempo presentado, que la implementación del servicio, y por tanto su penetración, va en aumento. La tendencia que observa la telefonía móvil no se queda atrás. América Latina está muy por encima de la media mundial de penetración de esta tecnología hasta el punto en que existen más móviles que personas en la región. El siguiente gráfico describe la progresión:

Figura 4 - Subscriptores de telefonía móvil (por 100 hab.)¹⁷



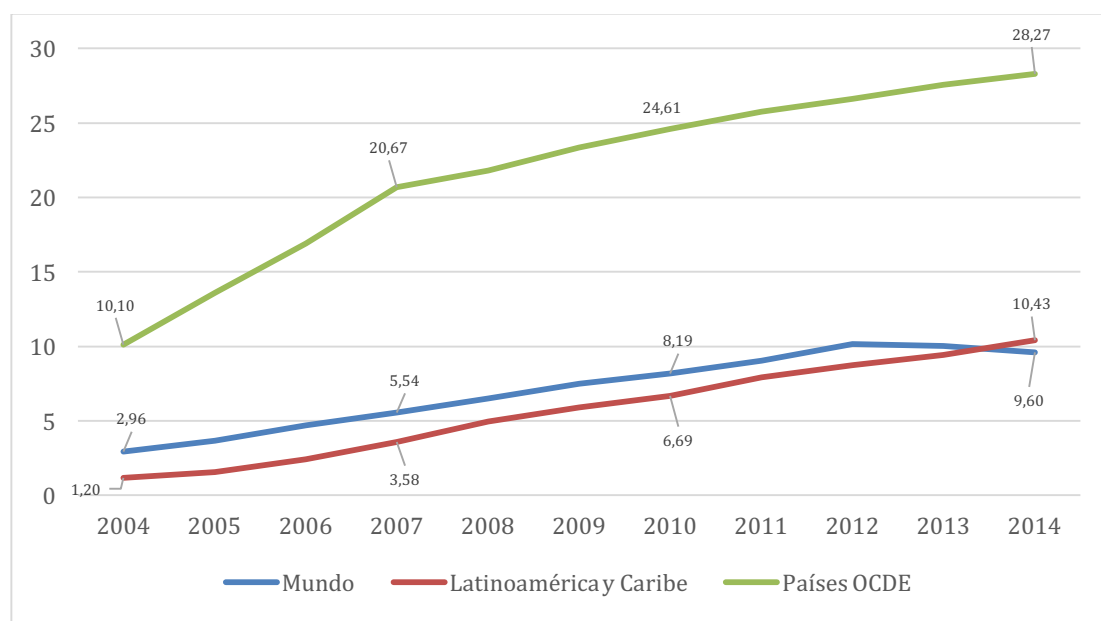
Latinoamérica y el Caribe, como región, supera la tasa de penetración del bloque de países socios de la OCDE en el año 2011, ubicando la penetración general del servicio para 2014 casi cuatro puntos por encima de la de este grupo y pasando por poco más

¹⁷ Fuente: elaboración propia con datos de Banco Mundial (2015).

de 18 puntos la del promedio mundial. La región como tal observa una tendencia de consumo importante, países como Uruguay, Panamá y Argentina tienen tasas de penetración cercanas al 160%.

El promedio de las tasas de penetración de la telefonía móvil de los once países estudiados está casi siete puntos sobre el de la región, en 121,3%. Observando la tasa de penetración de Internet y de la telefonía móvil se entiende que se trata de un grupo de países que está inmerso ya en una dinámica de consumo de servicios digitales. No obstante, al observar los datos sobre conexiones de alta velocidad, el retraso de la región es alarmante: alcanza tan sólo un 10,4%, prácticamente el mismo porcentaje que los países de la OCDE tenían en 2004, y muy cerca del promedio mundial, que alcanza para 2014 un 9,6%.

Figura 5 - Subscripciones a banda ancha (por 100 hab.)¹⁸



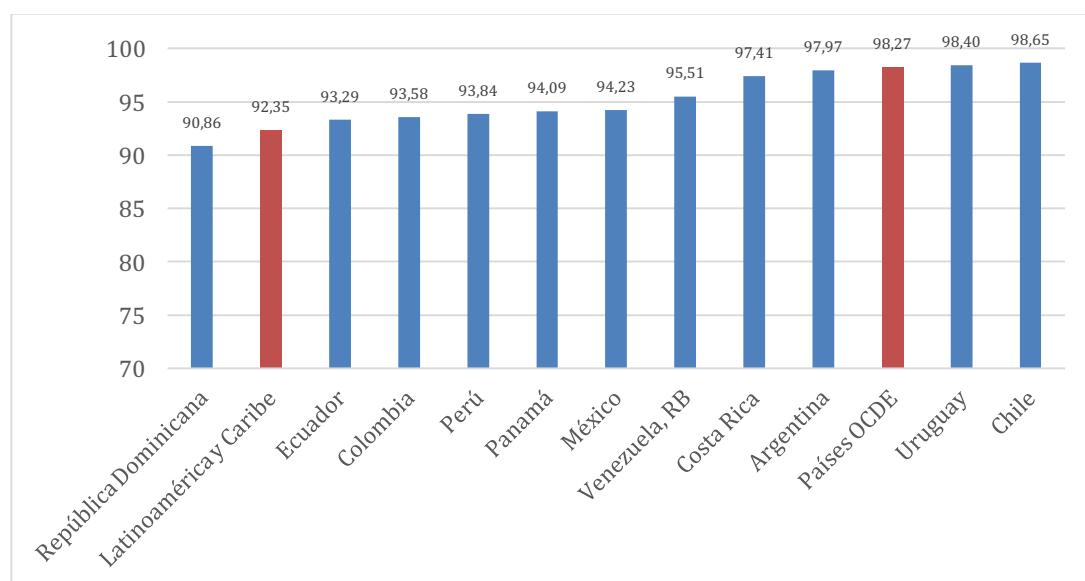
Aunque el promedio (11%) de los países de ingreso medio-alto estudiados está poco más de medio punto por encima del de la región respecto a la penetración de la banda ancha, este valor no se puede entender como un indicador positivo. Los países de la OCDE, en promedio, presentan una penetración de la banda ancha muy superior, de más de 17 puntos porcentuales por encima. Sólo México, Uruguay, Chile y Argentina están por encima de la media de la región (Costa Rica la empata). De estos cuatro,

¹⁸ Fuente: elaboración propia con datos de Banco Mundial (2015).

México está un punto por encima y Chile y Argentina cerca de tres. Sólo Uruguay muestra resultados cercanos a los de la media de la OCDE, con un 24,6% de penetración de banda ancha.

La región muestra significativos rezagos de implementación de tecnologías e infraestructura de punta que pocos de los países de la muestra parecen estar venciendo a buen ritmo. Teniendo en cuenta lo anterior, antes de examinar otros indicadores importantes al respecto, se ilustran a continuación algunas variables primordiales para comprender la realidad social y económica de los países estudiados. La siguiente figura ilustra la tasa de alfabetismo en los once países. En ésta se observa que tan sólo en dos de los países que conforman la muestra de estudio los niveles de alfabetismo son superiores a los de la media del conjunto de países de la OCDE.

Figura 6 - Alfabetismo adultos - 15 años + (%)¹⁹



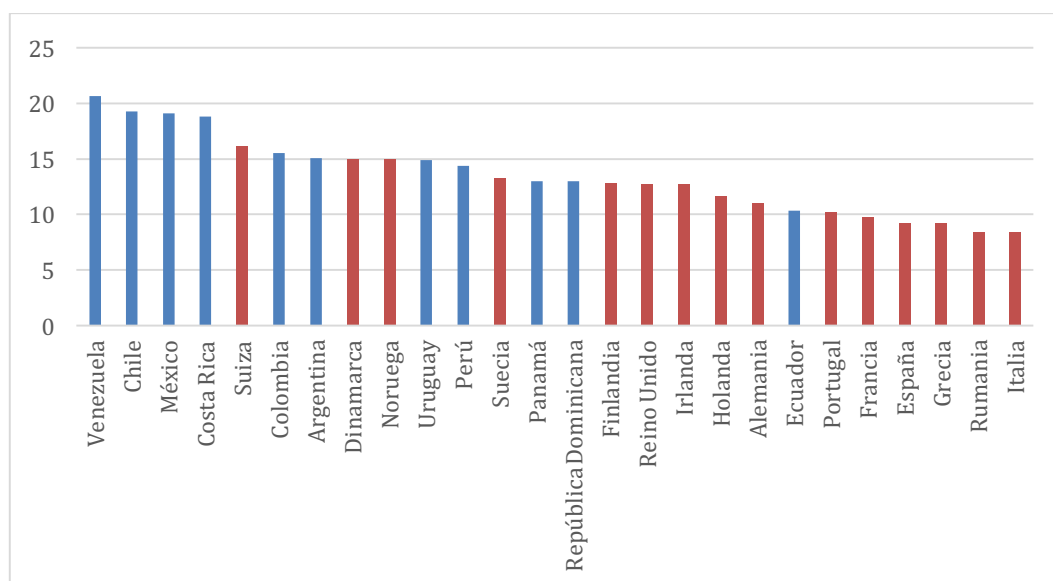
Este indicador sobre alfabetización da cuenta de dos grupos; uno muy cercano a la media de la OCDE y otro aún inmerso en la realidad de la región. La diferencia entre los promedios de los países de la región y los socios de la OCDE es de casi ocho puntos, lo que puede significar prácticamente una generación de retraso en Latinoamérica y el

¹⁹ Fuente: elaboración propia con datos de Banco Mundial (2015).

*Nota: los valores promediados por el BM contienen vacíos en algunos años por lo que se toman los siguientes: valores de República Dominicana, Ecuador, México, Argentina y Uruguay de 2013; Perú de 2012; Colombia, Venezuela, Costa Rica y Chile de 2011; promedios de Latinoamérica y Caribe y países de la OCDE de 2010.

Caribe, sobre todo en aquellos países que más se acercan a la media de la región. Al examinar la inversión de los gobiernos en educación en función de su PIB, los países estudiados promedian un gasto del 4.8% (del PIB)²⁰. Este promedio resulta dentro de los parámetros y promedios mundiales. No obstante, a primera vista, la relación de gasto, teniendo en cuenta el porcentaje de gasto público²¹, ubica a la mayoría de estos países por encima de las economías más desarrolladas de Europa²².

Figura 7 - Gasto en educación (porcentaje del gasto público)²³



Al realizar la misma comparación pero teniendo en cuenta el gasto público per cápita que realizan los estados en educación, la relación positiva que se observaba sobre la

²⁰ Existe una correlación positiva entre el porcentaje del PIB invertido en educación y la tasa de alfabetismo de 0,42 (coeficiente de Pearson). No obstante su resultado positivo, es difícil con este valor determinar su incidencia real. Esto último, sobre todo, debido a que los indicadores recolectados (Banco Mundial, 2015) no están completos para todos los países (el caso más diciente, que puede afectar el cálculo, es Venezuela, que salta de una inversión del 3,6% de su PIB en los 2006-2007 a una de casi el 6,9% en 2009, pero no se aportan más valores que esos tres en el intervalo 2004-2014. Otros países que se caracterizan por una escasez de datos significativa son Cosa Rica, Ecuador, Panamá y República Dominicana). Los valores de referencia para este indicador son (en % del PIB): Argentina 5,14 (2012); Chile 4,55 (2012); Colombia 4,93 (2013); Costa Rica 6,87 (2013); Ecuador 4,18 (2012); México 5,15 (2011); Panamá 3,29 (2011); Perú 3,28 (2013); República Dominicana 3,74 (2013); Uruguay 4,42 (2011); Venezuela 6,87 (2009).

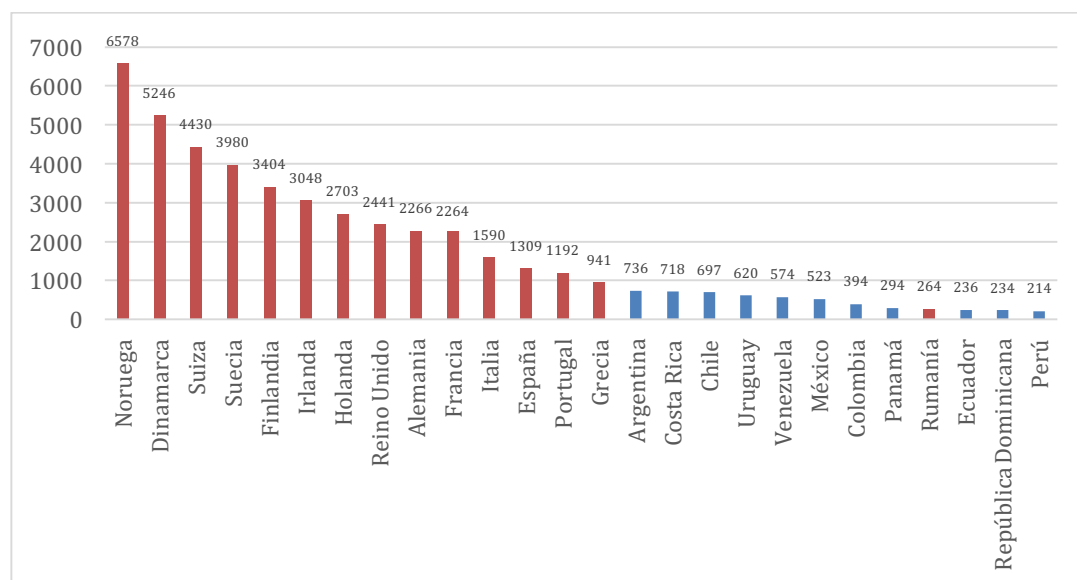
²¹ En este escenario se está también ante una correlación positiva de 0,49 (coeficiente de Pearson) frente a la tasa de alfabetismo general (mayores de 15 años). No obstante, se tiene la misma reserva que existe frente a la correlación de esta variable con el porcentaje de gasto calculado sobre el PIB, pues se presentan bastantes valores perdidos y países con diferencias muy marcadas frente a los años anteriores y que no son corroborarles por ausencia de datos.

²² Cuando no existe información agregada promediada para los países de la OCDE los comparativos se realizan con una muestra de países europeos de diferentes niveles de ingreso.

²³ Fuente: elaboración propia con datos de Banco Mundial (2015).

media europea en términos del porcentaje de gasto público –que en algunos estados (Venezuela, Chile, México, Costa Rica) está muy por encima de la misma– muestra en este caso una realidad totalmente opuesta. Se evidencia una muy importante desproporción entre el gasto real (calculado en dólares) de los países desarrollados y los países en desarrollo (de ingreso medio-alto) analizados. La siguiente figura muestra como los países latinoamericanos, incluso aquellos que mayor porcentaje del gasto público dedican a la educación, se van al fondo de la tabla, con diferencias abismales en relación a los países punteros. Los países latinoamericanos estudiados se ubican muy por debajo en términos del gasto real en educación respecto de los países más desarrollados. Los once estados analizados promedian un gasto de US\$476 dólares per cápita en educación al año, mientras que los estados europeos con que se comparan logran un promedio (incluyendo a Rumanía que es el único país con un gasto similar al de los países objeto de estudio) de US\$2777 dólares per cápita. La diferencia es tan grande que, sólo teniendo en cuenta el promedio de los cinco estados europeos comparados que invierten menos (US\$1059 dólares), éste duplica largamente el de los países latinoamericanos.

Figura 8 - Gasto educación per cápita (en US dólares)²⁴



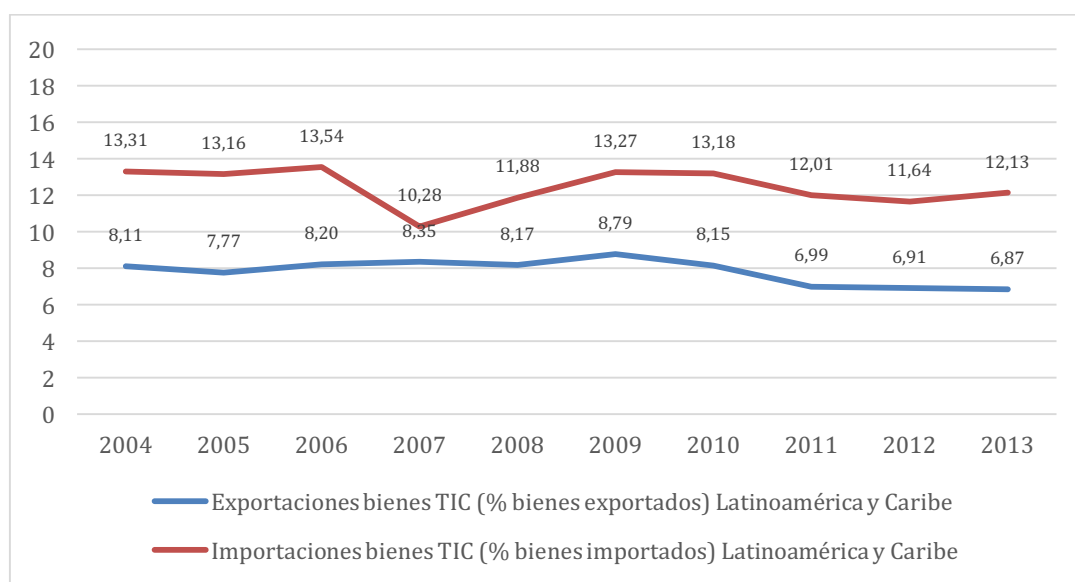
Este último comparativo permite comprender de mejor manera la realidad que enfrenta Latinoamérica y las dificultades que debe atender. Con un gasto per cápita como el mencionado, las posibilidades de inversión en tecnología educativa son más limitadas

²⁴ Fuente: elaboración propia con datos de Banco Mundial (2015).

y por tanto las políticas de integración y apropiación de las mismas en el sistema educativo deben ser planteadas con mayor cuidado, haciendo gala de programas de evaluación y seguimiento.

Para ilustrar el punto anterior se examina la balanza de exportación-importación de bienes TIC, calculada sobre el total de bienes importados y exportados. En términos de importación de Tecnologías de Información y Comunicación, Latinoamérica está por encima del promedio mundial (11,6%) así como del de los países de la OCDE (9,1%)²⁵, alcanzando un 12,1% en 2013. Esto es, en importaciones de bienes TIC, equipos de video, audio y computadores, así como componentes electrónicos y productos similares (sin contar la producción de software).

Figura 9 - Bienes TIC importados vs. exportados (% de bienes importados y exportados)²⁶



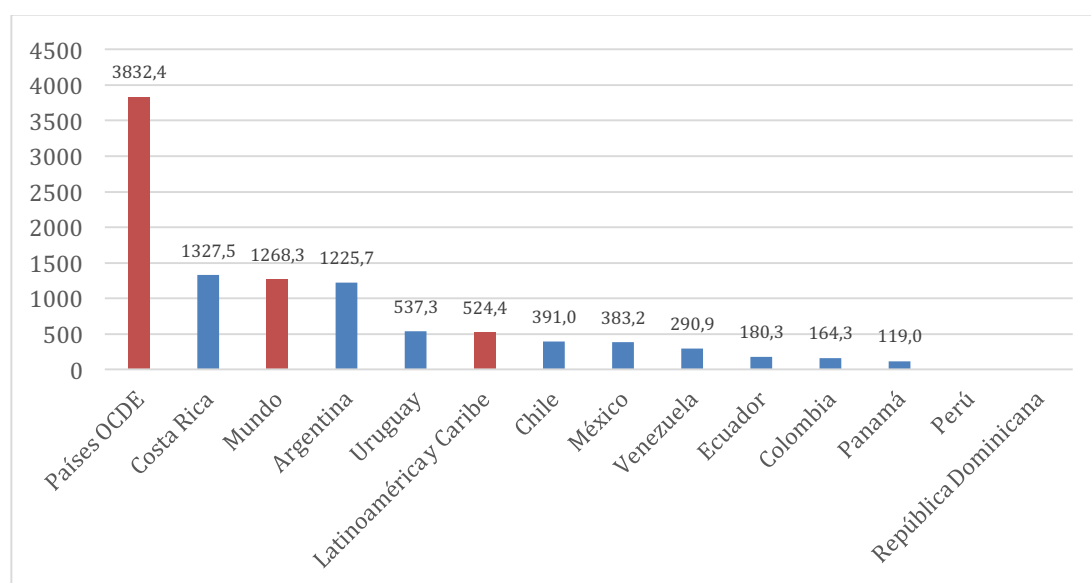
La relación entre bienes TIC importados y exportados inclina la balanza hacia el lado de las importaciones, en el que la entrada de bienes TIC representa el 12,1% de los bienes importados a América Latina y el Caribe, en una economía regional donde las importaciones de bienes y servicios representan el 25.5% del PIB. Por su parte, sólo el 6,9% de los bienes exportados son TIC, en un escenario donde en el 22,4% del PIB representa las exportaciones de bienes y servicios.

²⁵ Este indicador está disponible en porcentaje únicamente, no en gasto en dólares, por lo que no es posible determinar el valor total de estos bienes en el gráfico (como en el caso del gasto público).

²⁶ Fuente: elaboración propia con datos de Banco Mundial (2015).

Esta inclinación hacia la importación de bienes TIC da cuenta de una dependencia tecnológica al exterior que aún no se ha logrado vencer. Forma parte del problema que padece América Latina en este momento; una industria TIC pobre y con proyecciones reservadas de incremento de productividad (CEPAL, 2013; Katz & Koutroumpis, 2013). De acuerdo con el Banco Mundial (2015), la porción del PIB latinoamericano dedicado a la investigación y desarrollo (I+D, o R&D en inglés) de tecnologías es del 0.8% (cálculo sobre valores de 2012), lo que es bastante bajo frente al 2,2% (calculado sobre valores de 2012) del mundo en general y del 2,5% (calculado sobre valores de 2012) en la Unión Europea, por ejemplo. Este tipo de indicadores son reveladores si se tiene en cuenta que es por medio del gasto (tanto público como privado) en innovación, tecnología y creatividad que se impulsa a un país a incrementar sus niveles de conocimiento histórico, científico y social y, de esta forma, potenciar su economía (Katz, 2009 & 2012; CEPAL, 2013; Durán-Becerra, 2013).

Figura 10 - Investigadores en I+D (por millón de hab.)²⁷



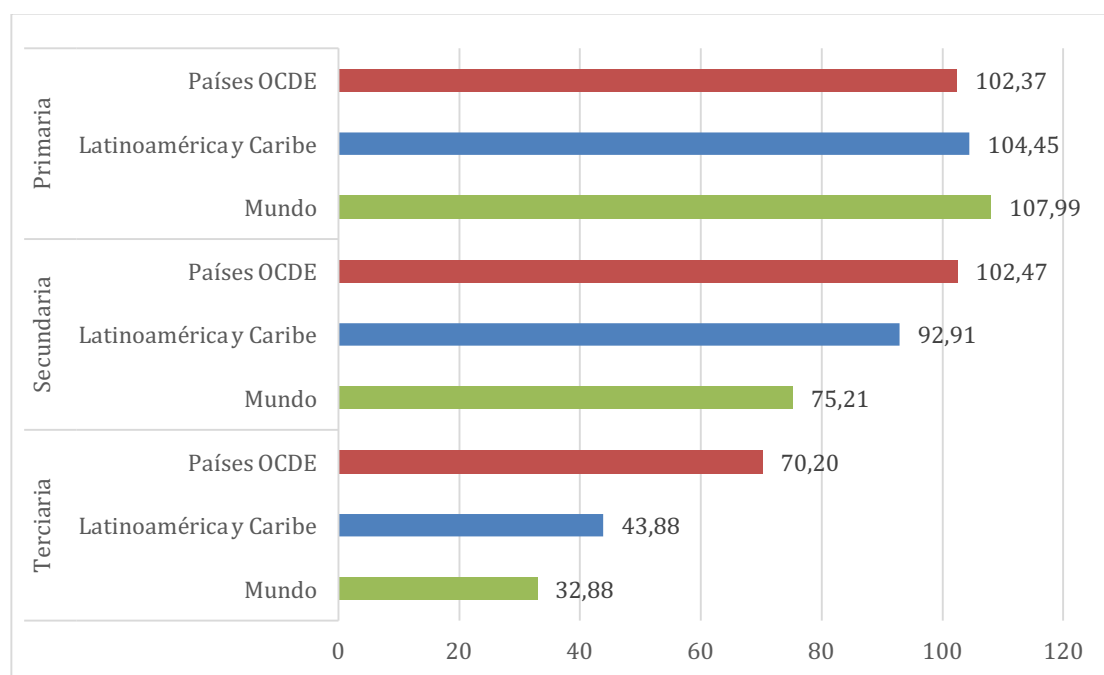
El déficit más claro de la región, y que tiene un obvio impacto sobre el posible desarrollo económico y tecnológico, tiene que ver con la investigación que se lleva a cabo en los países. Mientras la media de países socios de la OCDE alcanza una cifra de aproximadamente 3832 científicos investigadores de I+D por millón de habitantes, Latinoamérica, como región, promedia 537. Tan sólo Costa Rica, Argentina y Uruguay

²⁷ Fuente: elaboración propia con datos de Banco Mundial (2015). (Datos consultados de 2015 calculados sobre promedios de 2010 a 2013).

se encuentran por encima de la media de la región y sólo el primero sobre el promedio mundial, aunque Argentina y Uruguay le siguen muy de cerca.

El bajo número de investigadores, y por tanto de proyectos de investigación y desarrollo en el ámbito de la tecnología (TI), está dado por la brecha existente entre la tasa de matriculación a estudios básicos –de primaria y secundaria– y la de terciarios (profesionales o no). Si bien las tasas de matriculación a educación primaria de América Latina y el Caribe superan las del grupo de países socios de la OCDE, en secundaria y terciaria se observa una reducción abismal, que posiciona a Latinoamérica casi 10 puntos porcentuales por debajo del promedio de la OCDE para secundaria y 26 por debajo para terciaria. Estas diferencias implican un atraso significativo en la capacidad de producción y desarrollo TI en la región.

Figura 11 - Matriculación por tipo de nivel educativo (%)²⁸

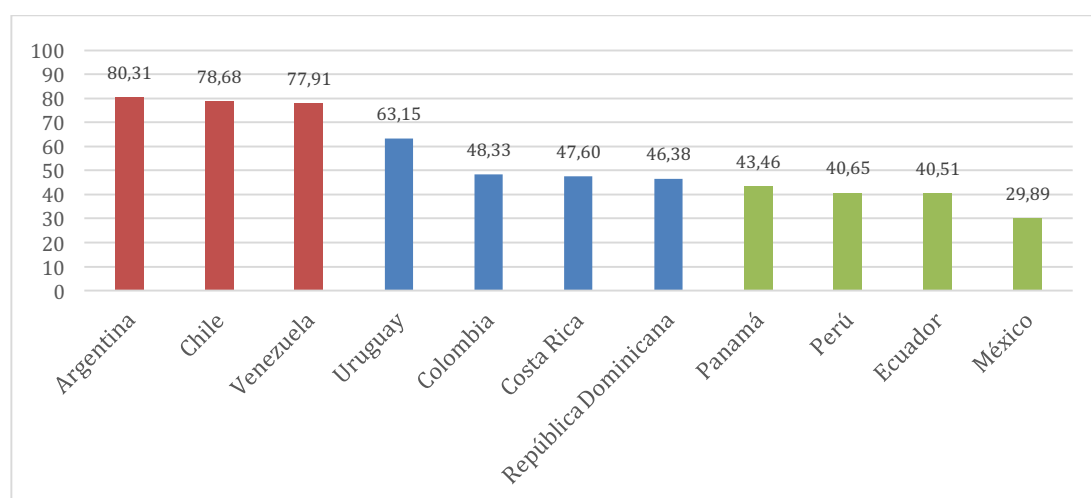


Los países analizados, en términos de educación terciaria, se ubican en tres grupos, principalmente: los que están por encima de la media de los países socios de la OCDE, los que están sobre la media de la región (Latinoamérica y el Caribe), y los que están por debajo de esta última. Los porcentajes expuestos en la siguiente figura dan cuenta

²⁸ Fuente: elaboración propia con datos de Banco Mundial (2015). (Los últimos datos disponibles son de 2013). *Tasas con porcentajes mayores al 100% se explican por fenómenos como la matriculación adulta o la población flotante.

de un desarrollo bastante dispar dentro de los países de un mismo tipo de ingreso económico en la región, en este caso de la calificación “ingreso medio-alto”. Argentina y Chile puntúan la tabla con porcentajes de matriculación para este nivel de educación que rondan el 80%. Les sigue Venezuela, con un porcentaje muy similar²⁹. El segundo grupo de países muestra una relativa homogeneidad entre Colombia, Costa Rica y República Dominicana, y ratifica el ascenso que se nota en muchos de los indicadores que describen el desarrollo en Uruguay, país que se ubica a menos de 7 puntos de la media de la OCDE. Salvo por México, que muestra una tasa bastante baja y un comportamiento en los últimos diez años bastante discreto en términos de un aumento significativo en la matriculación a estudios terciarios, Panamá, Perú y Ecuador se ubican muy cerca del promedio de la región. A excepción de México, todos los países estudiados se ubican sobre la media mundial, lo que implica una suerte de desarrollo positivo en la región.

Figura 12 - Tasa de matriculación educación terciaria (%)³⁰



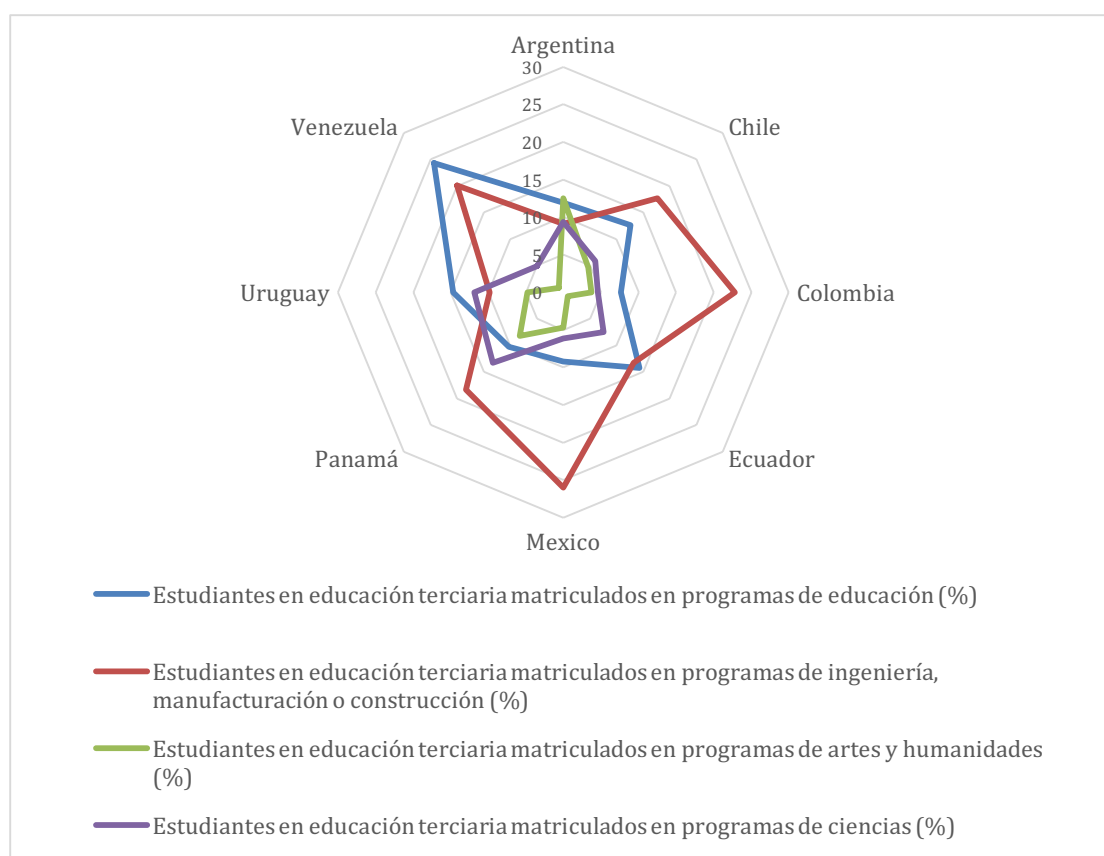
Esta tasa de matriculación en educación terciaria, de acuerdo con datos del Instituto de Estadísticas de la UNESCO (Banco Mundial, 2015), corresponde en promedio, para los países estudiados con disponibilidad de datos (Argentina, Chile, Colombia, Ecuador,

²⁹ Los valores reportados para Venezuela disponibles en la base de datos (Banco Mundial, 2015) son de 2009. Este país no cuenta con indicadores por año, mostrando máximo dos lecturas por indicador en el último diseño, que siembran dudas sobre la certitud de la cifra en tanto que no es posible observar su progresión. Se mantiene los valores y se computan en los diferentes cálculos que se realizan en la investigación, siempre bajo esta salvedad.

³⁰ Fuente: elaboración propia con datos de Banco Mundial (2015). *Datos Chile, Colombia, Costa Rica y México 2013; Argentina, República, dominicana, Panamá y Ecuador 2012; Uruguay y Perú 2010; Venezuela 2009.

México, Panamá, Uruguay y Venezuela), solamente en un 17,1% a carreras relacionadas con la ingeniería, la manufactura y la construcción, y tan sólo en 8% en ciencias. Los países con mejores tasas de matriculación en educación terciaria relacionada con la ciencia son Uruguay (11,9%) y Panamá (13,3%), seguidos de Argentina (9,4%). En cuanto a las relacionadas con ingeniería y construcción, el país con mejor tasa es México (26%) y el segundo es Colombia (22,8%), les siguen Panamá (18,3%) y Chile (17,7%). Países como Argentina y Uruguay están sobre el 10% en matriculación en carreras de este tipo y Ecuador sobre el 13%. Se trata pues, de porcentajes bastante tímidos en tres de los ocho países con disponibilidad de datos. Esto habla, muy posiblemente, de un desarrollo TI que está siendo jalonado por un grupo más reducido de países dentro de los del grupo de ingreso medio-alto de la región.

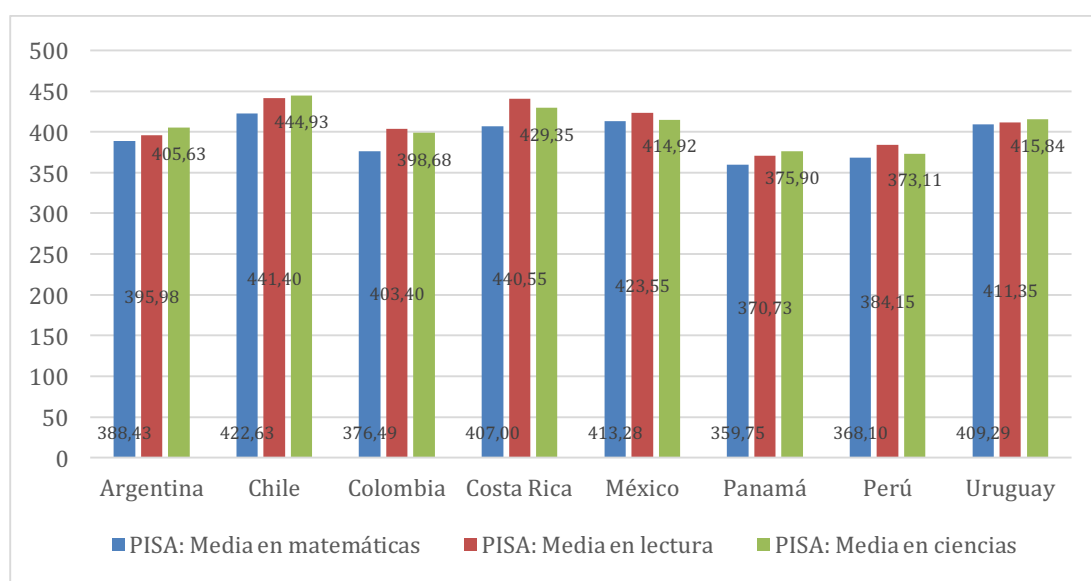
Figura 13 - Estudiantes en educación terciaria matriculados por área según UNESCO (% total matriculas)³¹



³¹ Fuente: elaboración propia con datos de Banco Mundial (2015).
 * Datos: Chile, Colombia y México, 2012; Argentina y Panamá, 2011; Uruguay y Venezuela, 2009 y; Ecuador, 2008.

Los resultados de las pruebas PISA, disponibles para ocho³² de los once países analizados, muestran también que los sistemas educativos en América Latina mantienen un rezago importante frente al promedio de los estados miembros de la OCDE. De los tres indicadores individuales que hacen referencia a los resultados en tres tipos de competencia, los resultados son poco homogéneos tanto en la región como en comparación con el promedio de la OCDE. Los ocho países latinoamericanos promedian 393 puntos en matemáticas, contra 494 que obtiene en promedio la OCDE; así mismo, obtienen un promedio de 409 puntos frente a los 497 de la OCDE en lectura; por último, los países latinoamericanos alcanzan un puntaje promedio de 407 puntos en ciencias contra un promedio global de 501 de los miembros de la OCDE. En promedio, por competencia medida (se miden más competencias pero sólo se dispone de datos comparativos en estas tres), los países de la OCDE se ubican alrededor de cien puntos por encima de los de América Latina.

Figura 14 - Medias PISA por competencia (2012)³³



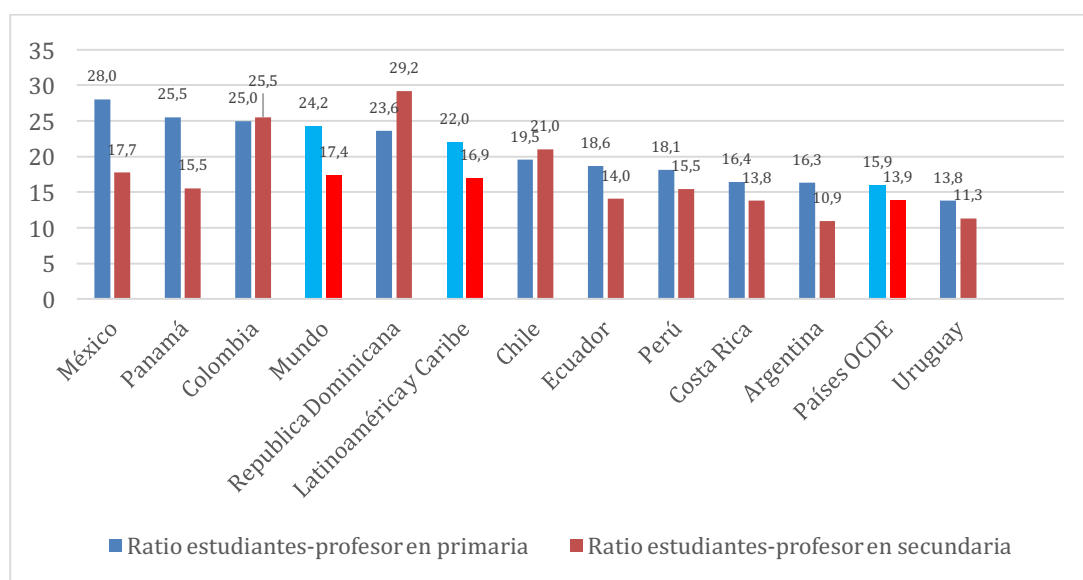
Estos resultados bajos, sobre todo al tener en cuenta los datos comparados con otras regiones, pueden resultar de fallos mucho más profundos en los sistemas educativos que afectan directamente la calidad de los mismos. Así como el gasto real de estos países en educación es muy bajo, algunas de las naciones latinoamericanas estudiadas

³² De los países estudiados, México y Chile forman parte de la OCDE, mientras Argentina, Colombia, Costa Rica, Panamá, Perú y Uruguay son sólo participantes.

³³ Fuente: elaboración propia con datos de OCDE-PISA (2015). *Datos para todos los países son de las pruebas 2012, salvo para Panamá, que son de 2009.

presentan importantes déficits de recursos humanos para la enseñanza. Mientras los países miembros de la OCDE, en conjunto, logran un promedio de 16 alumnos por profesor en primaria y de 14 por profesor en secundaria, América Latina y el Caribe, como región, se para sobre 22 alumnos por profesor en primaria y 17 en secundaria. Aunque el promedio en sí no parece tan alejado del de los miembros de la OCDE y se encuentra por debajo de los promedios del mundo entero (en este caso positivo: a menor número de alumnos por profesor, mejor), el único país con una ratio menor a la del promedio de la OCDE frente a la educación primaria en Latinoamérica es Uruguay. El escenario en educación secundaria es algo más positivo, aunque no suficiente: tanto Costa Rica, Argentina, como Uruguay, reportan cifras por debajo el promedio de este grupo de países. Este indicador constituye sin duda una de las explicaciones sobre por qué América Latina (los países que participan) obtiene resultados tan bajos en las pruebas PISA. Todo este conjunto de valores analizados, como la baja inversión en gasto real en educación o las tasas de penetración de Internet banda ancha, que aún se ubican sobre los niveles de Europa de hace diez años para la mayoría de las naciones latinoamericanas, se suman a la baja ratio de profesores por estudiante en muchos de los países estudiados, minando el acceso a una educación de mayor calidad. Esto comprendiendo que las soluciones digitales podrían traer algún alivio.

Figura 15 - Ratio de estudiantes por profesor en educación primaria y secundaria³⁴



³⁴ Fuente: elaboración propia con datos de *World Development Indicators* - Banco Mundial (2015).
*No existen datos para Venezuela en este indicador. Los valores reportados son de 2013, salvo México y República Dominicana (2012), Uruguay (2010) y Argentina (2008).

No obstante, y a pesar de lo indicado anteriormente, Latinoamérica parece estar entrando en una dinámica de consumo digital que sobrepasa sus niveles de infraestructura. De acá que sea prudente pensar en que las opciones digitales constituyen una expectativa de fortalecimiento institucional en el campo de la educación, si los estados lanzan campañas de empoderamiento ciudadano, por ejemplo. Pero también que se puede estar avanzando bajo un modelo de consumo desprotegido y poco enriquecedor.

Tabla 1 - Estrategias TIC en la Educación (UNESCO-UIS, 2012)³⁵

Estrategias para promover las TIC en la educación								
	Política Nacional			Plan Nacional			Política nacional para el uso de Recursos Educativos Abiertos (OER)	
	Primaria (ISCED 1)	Secundaria baja (ISCED 2)	Secundaria alta (ISCED 3)	Primaria (ISCED 1)	Secundaria baja (ISCED 2)	Secundaria alta (ISCED 3)		
Argentina	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí		
Chile	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí		
Colombia	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí		
Costa Rica	No	No	No	No	No	No		
República Dominicana	No	No	No	No	No	No		
Ecuador	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí		
México	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No		
Panamá	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí		
Uruguay	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí		
Venezuela	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí		
	Provisiones Regulatorias			Instituciones Regulatorias				
	Primaria (ISCED 1)	Secundaria baja (ISCED 2)	Secundaria alta (ISCED 3)	Primaria (ISCED 1)	Secundaria baja (ISCED 2)	Secundaria alta (ISCED 3)		
Argentina	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí		No
Chile	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí		No
Colombia	No	No	No	No	No	No		No
Costa Rica	Sí	Sí	Sí	No	No	No		No
República Dominicana	Sí	Sí	Sí	No	No	No		No
Ecuador	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí		Sí
México	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No		Sí
Panamá	No	No	No	Sí	Sí	Sí		Sí
Uruguay	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	
Venezuela	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	

³⁵ Fuente: tomado y traducido de UNESCO-UIS (2012:34).

Entre otros agentes, la UNESCO, a través del su Instituto de Estadísticas, lanzó en 2012 un piloto para estudiar la incidencia de las TIC en la educación (UNESCO-UIS, 2012). De los datos observados en el mismo, se encuentran indicadores interesantes. Al analizar los valores entregados sobre políticas públicas TIC en educación, los resultados son bastante positivos en algunos de los países. Los indicadores estudiados, no obstante, miden solamente la existencia y no su implementación. Como se ilustra en la tabla anterior, son muchos los países que han iniciado estrategias de potenciación de las TIC como agentes educativos (datos para diez de los once países).

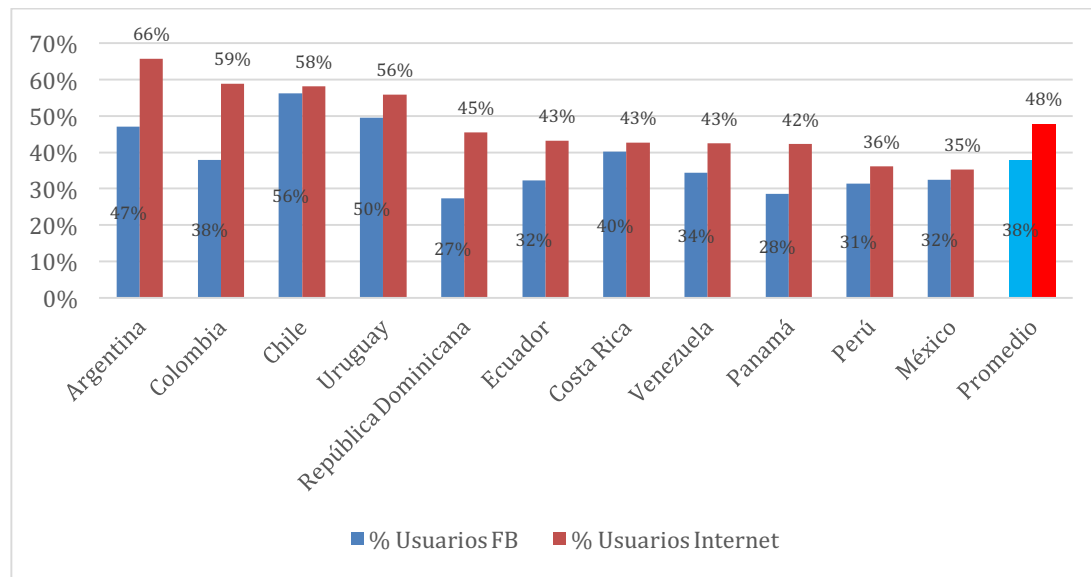
El Instituto de Estadísticas de la UNESCO diferencia ente políticas y planes TIC, así como entre provisiones regulatorias e instituciones regulatorias. En ocho de los diez países objeto de estudio, de los cuales el reporte de UIS entrega datos, existían a 2012 políticas públicas para la promoción de las TIC tanto en los niveles de primaria como de secundaria baja (ISCED 1 y 2), y en siete en secundaria alta (ISCED 3). No obstante, al observar los planes específicos, existen países que aunque reportaron políticas nacionales, no habían desplegado, para 2012, planes concretos, tal es el caso Argentina en el nivel de primaria. La proporción de provisiones reglamentarias es igual a la de políticas nacionales, en los tres niveles ISCED y frente a la existencia de instituciones regulatorias se observa que en primaria sólo seis tenían, en secundaria baja siete, y en secundaria alta seis. Los datos de presencia demuestran algunos parámetros de linealidad (70% de las informaciones –suma de valores individuales para cada valor observado– son positivas), que se rompen sólo al indagar sobre la existencia de políticas públicas para el uso de recursos educativos abiertos (OER, por su sigla en inglés).

Solamente dos de los países analizados, Ecuador y Venezuela, obtienen valores positivos en los 13 indicadores. Les siguen Chile con 12 y Argentina y Panamá con 10 (este último con valor positivo en política nacional para el uso de OER). México, con valores en 9 de los 13 indicadores, es el cuarto país que reportaba tener en 2012 una política nacional para el uso de OER. Colombia (6), Costa Rica (3) y República Dominicana (3) son los peor parados frente a estas estrategias.³⁶

³⁶ Estos valores son relativamente antiguos tratándose de temas de desarrollo tan veloz como los relacionados con las TIC, pero no se dispone de nuevas mediciones al respecto. En el desarrollo de la presente investigación se indaga sobre estos temas y se da cuenta de un escenario que ha mutado desde 2012. Los datos acá expuestos son ilustrativos del porqué se hace necesario estudiar la relación entre TIC, AMI y educación.

En línea con lo anterior, el portal web *ComScore* (2013), que informa sobre las tendencias de uso de Internet en el mundo, ha identificado que América Latina es la región que más crece en términos de penetración del servicio de Internet (12% entre el 2012 y el 2013). Dicho estudio indica que los latinoamericanos son las personas más activas en las redes sociales, mostrando que casi el 25% del tiempo de conexión en la región se utiliza navegando en la plataforma de *Facebook*. Aunque no sólo el uso de redes sociales se demuestra importante, el 85% de los usuarios consulta portales de noticias de forma regular, lo que adquiere especial relevancia si se tiene en cuenta que la cifra de ciudadanos conectados asciende a 147 millones (casi el 9% de los usuarios a nivel mundial), lo que permite pensar que las opciones informativas en Internet empiezan a posicionarse igualmente en la región. Los servicios derivados también muestran parámetros de cambio, para el 2013 el 31% de los internautas de la región accedía a servicios de banca en línea y similares. La siguiente figura muestra el porcentaje de usuarios de *Facebook* en los once países estudiados así como el porcentaje de usuarios de Internet. Aunque la penetración de *Facebook* es menor que la de Internet, lo cual es un comportamiento global, no deja de ser un valor importante. El promedio de usuarios está en 38% en los once países (media). Chile y Uruguay alcanzan tasas de del 56% y 50%, respectivamente, en la penetración del servicio. Los menos activos son República Dominicana, Ecuador, Venezuela, Perú y México, que se ubican por debajo del promedio de los once.

Figura 16 - Usuarios de Facebook e Internet³⁷



La figura anterior es de especial importancia en tanto que Facebook constituye hoy una de las plataformas que más información reproduce y crea y, por tanto, que presenta una

³⁷ Fuente: elaboración propia con información de *Internet World Stats* (2015). *Los indicadores han sido contruidos dividiendo el número total de usuarios de Internet y el número de total de usuarios de Facebook en la población de cada país.

mejor radiografía de los hábitos de consumo y grado de tratamiento de información en la red por parte de los ciudadanos (Kim, Yoo-Lee & Sin, 2011; Sanmartín & Aldave, 2013).

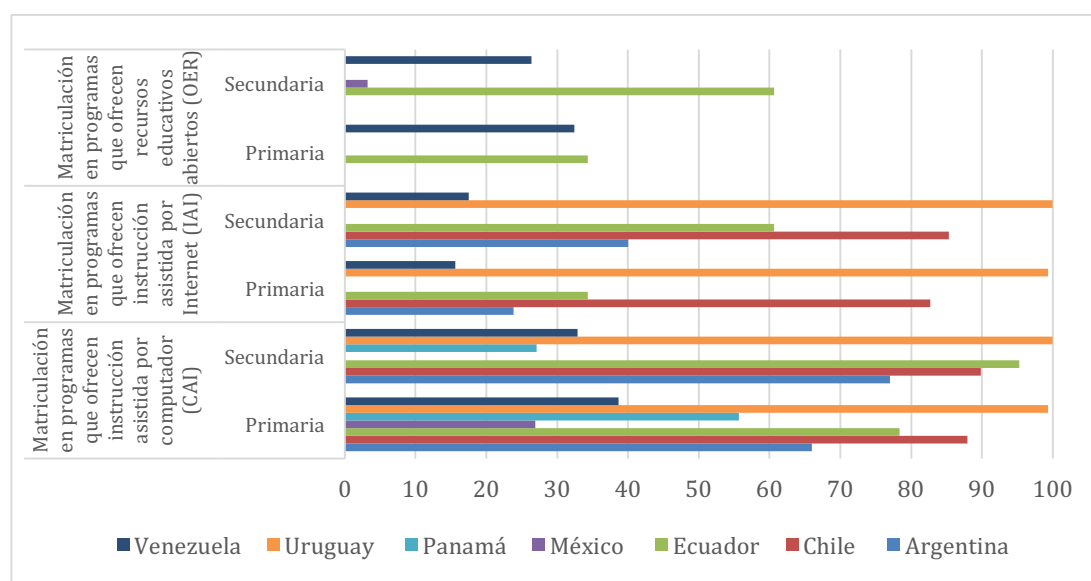
Las redes sociales, en general, se han convertido en fuentes de información de todo tipo, y depende de los gobiernos y de las políticas y planes nacionales de educación hacer frente a la manera en que los jóvenes, y en general la población, se pueden empoderar frente a la calidad, formas, riesgos, oportunidades, etc., que ofrece una oferta amplia de información.

A este respecto, aunque sobre componentes exclusivamente diseñados con fines educativos³⁸, UNESCO-UIS (2012) propone algunos indicadores que dan cuenta del esfuerzo que los países están realizando en materia de apropiación tecnológica en educación. Aunque los datos disponibles para los países estudiados son limitados, el escenario, a 2012, permitía observar que tan sólo Uruguay³⁹ logra tasas de matriculación cercanas 100%, tanto en primaria como secundaria, en programas que incorporan el uso de instrucción asistida por computador (CAI, por su sigla en inglés) y de instrucción asistida por Internet (IAI, por su sigla en inglés). Chile reporta una tasa de matriculación que ronda el 90% a programas que utilizan CAI y de cerca del 85% a los que utilizan IAI. Ecuador y Venezuela, por su parte, son los únicos países que reportan valores en los tres indicadores en ambos niveles (primaria y secundaria).

³⁸ El uso de redes sociales y otras fuentes de información en Internet es difícil de medir, pero su utilización es una realidad. Los valores que expone UNESCO-UIS (2012) hacen referencia a recursos ofrecidos en los sistemas formales de educación primaria y secundaria.

³⁹ Para este conjunto de indicadores se dispone de datos para Argentina, Chile, Ecuador, México, Panamá, Uruguay y Venezuela. Los datos presentan bastantes valores perdidos, por lo que su uso debe comprenderse como ilustrativo.

Figura 17 - Matriculación en programas que utilizan las TIC aplicadas a la educación (%)⁴⁰



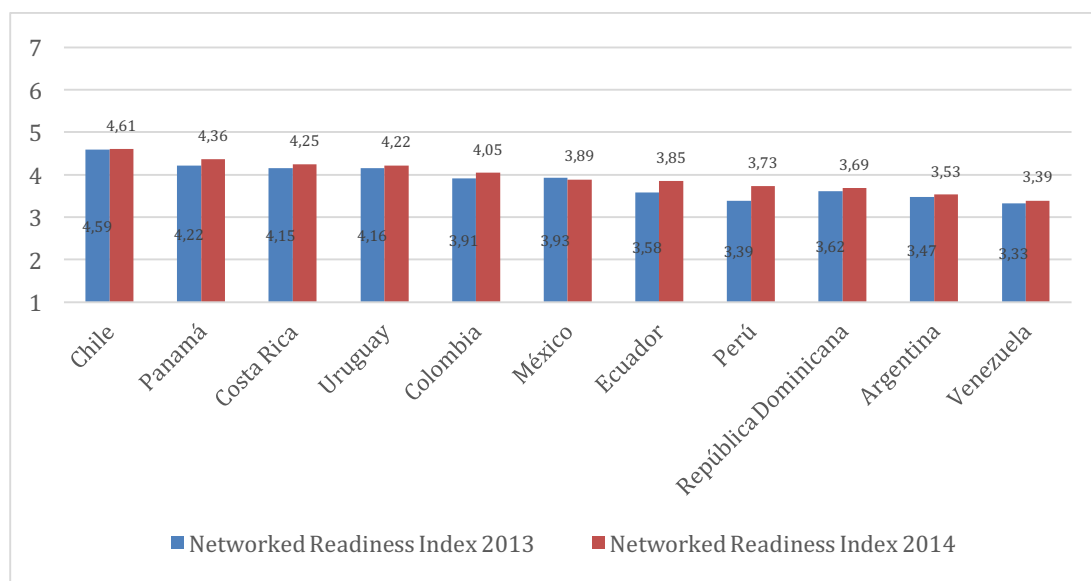
La baja oferta de programas que incorporan recursos educativos abiertos (OER) –o la baja matriculación a los mismos– da cuenta de la falta de asimilación por parte de los sistemas educativos latinoamericanos de la pluralidad de ofertas existentes en la web⁴¹, las cuales conforman un paisaje educativo en evolución. Estos recursos se presentan normalmente en forma de aplicaciones, software avanzado, juegos o simplemente a través de portales web, pero, también involucran redes sociales y diversas fuentes de información (*YouTube, Vimeo, Wikipedia, Twitter, Facebook, LinkedIn* y las diferentes plataformas para la creación de blogs, por ejemplo) (Nielsen & NM Incite, 2012), y por tanto la experiencia de uso diaria de los servicios en red.

Otra cara importante para comprender la reflexión en torno a la infraestructura de la región, y que permite comprender su escenario de consumo digital, es la que brinda el Foro Económico Mundial en el informe “*The Global Information Technology Report 2015*”, que establece un indicador sobre la preparación para aprovechar las oportunidades que dan las TIC (*Networked Readiness Index-NRI*) (*World Economic Forum, 2015*).

⁴⁰ Fuente: elaboración propia con datos de UNESCO-UIS (2012:41).

⁴¹ Panamá, uno de los pocos países que reportó tener una política para la utilización de OER (UNESCO-UIS, 2012), no reporta tasas de matriculación. Esto puede deberse, no obstante, a la dificultad de encontrar bases de datos homogéneas en la región.

Figura 18 - *Networked Readiness Index*⁴² (2013-2014)



El país con mejor ranking en este escenario es Chile, tanto en 2013 como en 2014. Este país ocupa la posición número 35 a nivel mundial, en 2014, y 34 en 2013. Le siguen Panamá en la 43, Costa Rica en la 53 y Uruguay en la 56, seguido de cerca por Colombia, que es el último de los países analizados con un puntaje superior a 4 (de una escala de 1 a 7), y que se ubica en la posición 63 a nivel mundial. Como se muestra en la figura anterior, México y Ecuador logran puntajes cercanos al 4, pero aún lejos de Chile. En el fondo de la tabla están Argentina y Venezuela, a los que Chile les saca más de un punto de diferencia.

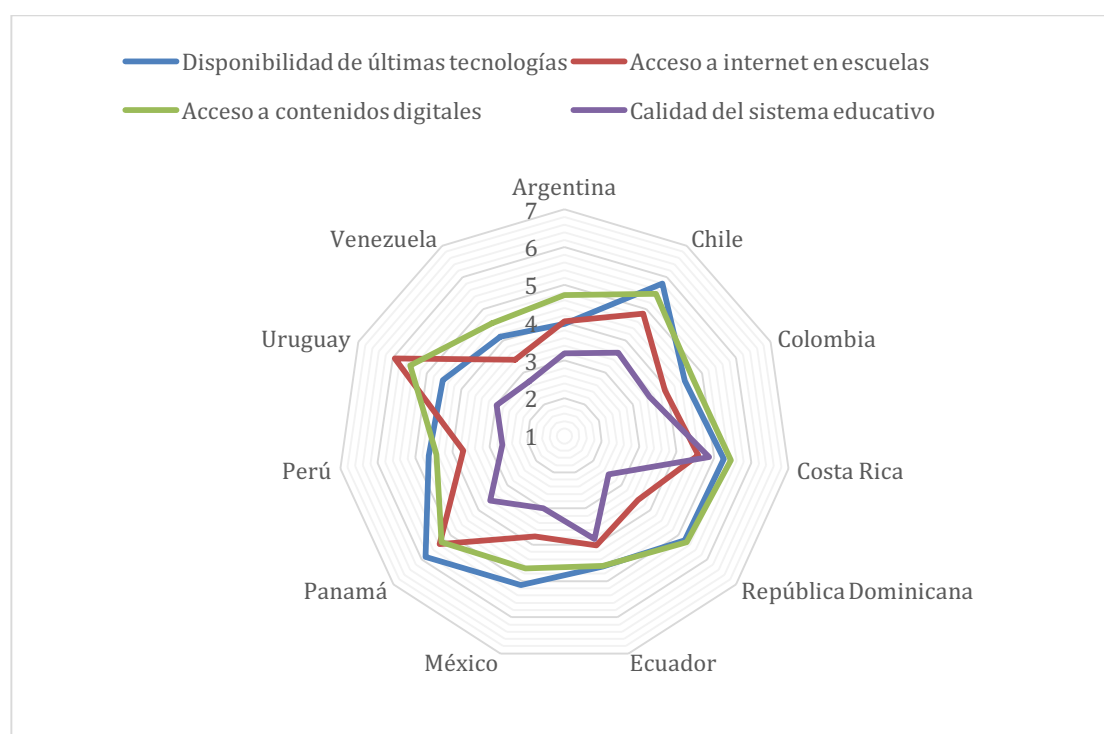
Básicamente, lo que este índice (NRI) mide es qué tan desarrollado se encuentra el ecosistema TIC que ofrece cada país (o región), teniendo en cuenta variables como el mercado, sus políticas, regulación e infraestructura. Observa igualmente qué tan preparados están los agentes productivos del país, esto es, empresas, gobiernos y ciudadanía. Por último, tiene en cuenta las tendencias de utilización de las TIC por parte de los actores mencionados, para establecer si estos resultan productivos o no en el escenario de desarrollo de ecosistemas TIC competitivos.

La realidad latinoamericana en este sentido es muy dispar. La preparación, la infraestructura y los servicios TIC ofrecidos en los diferentes países están en un punto de desarrollo muy disímil. Sólo seis países de los analizados están dentro del promedio

⁴² Fuente: elaboración propia con datos de *World Economic Forum* (2015).

mundial (Chile, Barbados, Panamá, Uruguay, Costa Rica y Brasil), otros cuatro muy cerca, y los demás muy por debajo, sobre todo los del último cuarto de la tabla (*World Economic Forum*, 2015). El NRI se nutre de una multiplicidad de indicadores que conforman cada uno de los diez pilares básicos de medición. Entre estos, como se aprecia en la siguiente figura, es posible encontrar información de todo tipo. Por el momento, se muestra el comportamiento de los once países analizados frente a cuatro indicadores concretos que mide este índice.

Figura 19 - Indicadores NRI 2014 relacionados con TIC y Educación⁴³



En cuanto a la disponibilidad de últimas tecnologías en cada país, Panamá y Chile se ubican en los primeros lugares, con puntajes superiores a 5,8 (de escala 1-7), seguidos de Costa Rica y República Dominicana con puntajes sobre 5,2. Esto da cuenta, nuevamente, de un desarrollo dispar y de sistemas que muestran deficiencias aún muy marcadas. Tal es el caso de Argentina y Venezuela, que rondan el 4 y el 4,1 respectivamente. En el medio se encuentran México, con un 5,1 y Perú, Ecuador, Uruguay y Colombia sobre un puntaje de 4,5. Indicadores más específicos, como el de acceso a Internet desde escuelas, muestran resultados bastante diferentes y que, a primera vista, podrían ser el resultado de una falta de relación entre las políticas de

⁴³ Fuente: elaboración propia con datos de World Economic Forum (2015).

dotación generales y aquellas relacionadas con educación directamente. La primera posición, en este sentido, la detenta Uruguay (que ocupaba el octavo puesto en el anterior indicador) con un puntaje (5,9), bastante mayor que el de Panamá (5,3), que le sigue. Esto puede deberse al exitoso plan que Uruguay viene implementando desde hace algunos años (Plan CEIBAL). Esta misma tendencia se observa al analizar el indicador de acceso a contenidos digitales, donde Uruguay puntea, seguido de Chile y Costa Rica, y donde Panamá cae tres posiciones respecto del primer indicador⁴⁴. Los países que experimenta un mayor rezago, en términos generales, son Venezuela y Perú.

Analizando el cuarto indicador individual, que tiene que ver con la calidad de los sistemas educativos⁴⁵, la lectura observa cambios bruscos también. Aunque el puntaje que logran muchos de los países respecto de la innovación o implementación tecnológica puede ser muy positiva, la percepción sobre la calidad global de los sistemas educativos muestra un comportamiento diferente. Sólo Costa Rica y Panamá se mantienen en la punta en todos los indicadores, el primero logrando el mejor puntaje sobre la percepción de calidad de su educación y el segundo el cuarto. Ecuador (3,8), que en los demás indicadores está en la mitad más baja de la tabla, logra el segundo lugar, aunque poco más de un punto por debajo de Costa Rica (4,9). Chile y Panamá se ubican sobre un puntaje de 3,6 y Colombia en 3,5. Argentina, es el último de los países sobre los 3 puntos (3,2). El resto se ubican por debajo de los 3 puntos. Si se tiene en cuenta la percepción que los expertos consultados por el Instituto de Estadísticas de la UNESCO para la creación de estos indicadores, se observa que, para 2012, aún no se presentaban correlaciones muy positivas entre los tres primeros indicadores y el de calidad del sistema educativo⁴⁶.

⁴⁴ Un análisis correlacional muestra una relación positiva de 0,73 entre las variables de “Acceso a Internet en las escuelas” y “Acceso a contenidos digitales” (método Pearson).

⁴⁵ Este indicador se construye, como los demás, preguntando a expertos por su percepción sobre el nivel de calidad del sistema educativo de su respectivo país, que se califica en una escala de 1 a 7, donde 1 es la peor opción y 7 la mejor. No constituye por tanto una evaluación de los niveles académicos reales o de competencias determinadas de los estudiantes de cada país.

⁴⁶ El cálculo de coeficiente de Pearson para estas variables muestra valores sobre 0,3, lo que no permite arrojar conclusiones fuertes sobre el impacto de unas sobre otras, de la siguiente forma: entre “Disponibilidad de últimas tecnologías” y “Calidad del sistema educativo”, 0,340; entre “Acceso a internet en escuelas” y “Calidad del sistema educativo”, 0,344; entre “Acceso a contenidos digitales” y “Calidad del sistema educativo”, 0,376.

Los valores expresados anteriormente, así como las reflexiones alrededor de los indicadores y sus relaciones muestran que aunque se han dado algunas aproximaciones estadísticas, así como teóricas y algunos trabajos prácticos (como se desarrolla en esta investigación), el análisis de la relación entre TIC, educación, empoderamiento y demás elementos que conforman el paradigma de la alfabetización mediática e informacional (AMI)⁴⁷ aún son temas crudos que es preciso estudiar y profundizar. Este trabajo ofrece una aproximación a los indicadores que mejor describen el panorama en la región así como a un profundo análisis y sistematización de marcos legales y bibliografía al respecto. El resultado es un diagnóstico realizado a manera de propuesta de sistema de evaluación sobre el contexto AMI en los once países estudiados, lo que configura una aproximación pionera, y por tanto exploratoria, al estudio de esta disciplina en América Latina. Esta investigación sistematiza diferentes postulados que defienden la implementación de la AMI y el despliegue y apropiación de las TIC como factores de desarrollo económico y social (Katz, 2009; Katz & Koutroumpis, 2013; CEPAL, 2008, 2013, UNESCO, 2011, 2013; Celot & Pérez Tornero, 2009; Durán-Becerra, 2013), e intenta dar un eje común, por medio de la aproximación por la que ha apostado la UNESCO para el desarrollo e impulso de la AMI, a los diferentes modelos que se han desarrollado a gran escala para la medición de niveles AMI en diferentes partes del mundo.

⁴⁷ Como se ha mencionado y se desarrolla en varios apartes de este trabajo, la AMI se comprende de manera holística, incorporado los elementos de corrientes que confluyen en un mismo ideal, como lo son la alfabetización informacional, la digital o la mediática, y que han sido reunidas bajo un paradigma que logra establecer los parámetros que tienen en común para el potenciamiento de cada una de las habilidades y competencias que estas corrientes buscan estimular.

Capítulo metodológico

Esta investigación busca, por un lado, realizar un estudio de tipo descriptivo (comprendiendo los límites que se explican a continuación) pero constituye, sobre todo, un estudio exploratorio. Se define como investigación descriptiva⁴⁸ en tanto que se basa en la indagación, observación, sistematización y análisis de un conjunto de documentos teóricos, prácticos (académicos e informes estadísticos), legales, así como de páginas web, blogs, y un sinnúmero de fuentes de información que conducen a una aproximación global, aunque primaria, al objeto de estudio. En cualquier caso, se trata de la descripción y clasificación/categorización de los principales aportes sobre lo que se ha hecho hasta ahora en materia de AMI en once países de Latinoamérica, sobre las principales metodologías que se han construido en diferentes regiones del planeta, y sobre los resultados que los diferentes estudios –teóricos y prácticos– arrojan. Esto supone transformar en variables –entendidas como unidades de observación– las diferentes informaciones encontradas y descritas, así como realizar su respectivo análisis en búsqueda de las relaciones y elementos comunes que explican el escenario estudiado. La investigación descriptiva permite entregar un diagnóstico ilustrativo sobre lo que está sucediendo o ha sucedido respecto a un tema y llegar a resultados definidos, que permiten encontrar tendencias generales (Bunge, 2000), lo cual constituye uno de los objetivos del presente trabajo.

Esta investigación se vale de diferentes tipos de instrumentos que buscan, precisamente, lograr resultados que se puedan generalizar –como los son los estudios técnicos e investigaciones previas y las indagaciones directas a expertos– para poder entregar un diagnóstico más preciso. En este sentido, se establecen fichas de análisis, a manera de cuadros de indicadores de observación, que recogen los elementos contextuales de cada uno de los países analizados, y donde es posible organizar y analizar las informaciones que los sustentan (Arias, 1999).

Es exploratoria en tanto que, como expone el investigador Manuel Gross (2010), mediante este tipo de investigación se trabaja un tema u objeto de estudio desconocido

⁴⁸ Descriptiva del tipo cualitativo, aunque se nutre de herramientas cuantitativas.

o que no ha sido suficientemente estudiado como para entregar un panorama contextual profundo. Los resultados de este tipo de investigaciones son normalmente aproximaciones al objeto de estudio que permiten observarlo con mayor claridad y sembrar las primeras reflexiones sobre sus problemáticas, alcances y desarrollos. En este sentido, esta investigación es de tipo exploratorio, busca dar una lectura crítica sobre un escenario poco explorado. No obstante, su resultado final termina, consecuentemente, acercándose más a una investigación descriptiva.

“La investigación exploratoria, también llamada formulativa (Selltiz), permite conocer y ampliar el conocimiento sobre un fenómeno para precisar mejor el problema a investigar. Puede o no partir de hipótesis previas, pero al científico aquí le exigimos flexibilidad, es decir, no ser tendencioso en la selección de la información. En la investigación exploratoria se estudia qué variables o factores podrían estar relacionados con el fenómeno en cuestión, y termina cuando uno ya tiene una idea de las variables que juzga relevantes, es decir, cuando ya conoce bien el tema” (Cazau, 2006:26).

La búsqueda de información, en este caso por medio de múltiples instrumentos que incluyen análisis documental (de contenidos), utilización de indicadores y aplicación de cuestionarios, sirve para sentar las bases para el estudio de la AMI en escenarios como el latinoamericano. Resulta en una propuesta que junta diferentes variables y que las analiza en búsqueda de mayor información y más precisa, por tanto aproximándose al método de investigación descriptivo. Investigadores como Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010) indican que el paso por una investigación exploratoria termina, en un buen número de ocasiones, en investigaciones descriptivas e incluso correlacionales, o en aproximaciones formales a las mismas (Cazau, 2006).

Teniendo en cuenta estos dos escenarios, o pasos necesarios para la elaboración de esta investigación, es preciso definir el alcance de dos de los instrumentos de investigación empleados: el análisis bibliográfico y el cuestionario.

Frente al análisis bibliográfico, dos aproximaciones se tienen en cuenta. En este sentido, se aplican al análisis de documentación –que en este caso, por las características del objeto de estudio, excede la mera revisión de bibliografía científica para centrarse en todo tipo de fuentes secundarias– las reflexiones que sobre la observación científica realiza Cazau (2006: 126). Este investigador indica que para algunos autores, como

Kaplan o León y Montero (1995), la observación científica constituye un conjunto de acciones para la búsqueda deliberada de información, esto es, de manera ordenada rigurosa y bajo parámetros fijos (mediante la sistematización de información en variables de observación). Su objetivo es, según esta definición, comprobar hipótesis. Por otra parte, señala este investigador, sirve también para aproximarse a la generación –o corrección– de hipótesis. Bajo esta segunda acepción, la observación/análisis documental, aunque rigurosa, es más libre y permite al investigador tener en cuenta diversos aspectos. Debe terminar, no obstante, en la clasificación final de esas informaciones; en su sistematización.

Se trata, por tanto de un análisis de contenidos, el cual, de acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2010) busca codificar –convertir en unidades de análisis observables– los diferentes procesos observados/examinados en los documentos consultados. La codificación es entendida por estos autores como un proceso tendiente a generar unidades que permitan la posterior descripción de un tema.

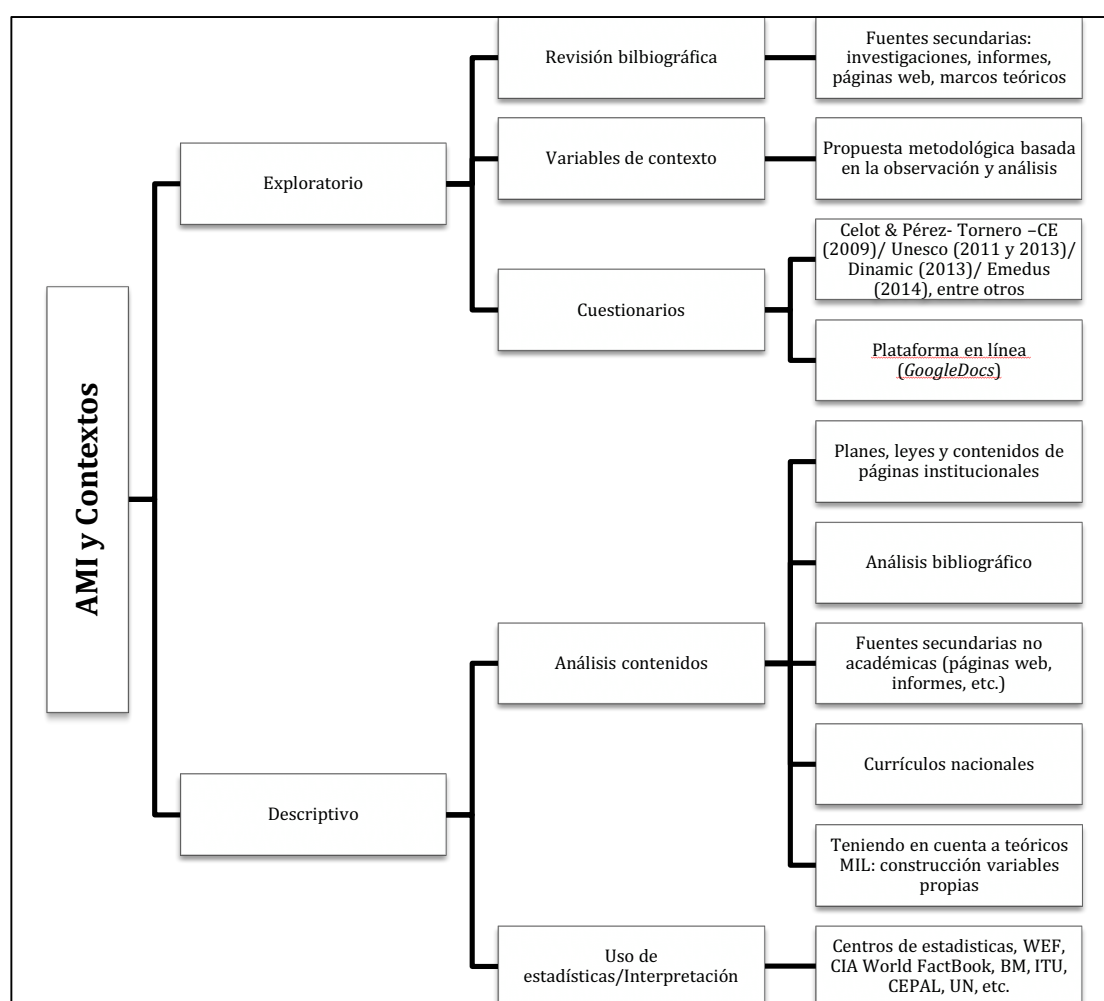
De acuerdo con esta definición amplia, se propone un entendimiento holístico sobre las etapas de recolección de información documental, comprendiéndolas como método que sirve a diferentes etapas de la investigación. Este trabajo se vale de este método científico para el refinamiento de los supuestos de investigación, la construcción de las grillas de análisis de contenidos que configuran la observación final (ésta ya más sistemática), así como para la creación de un cuestionario. En un segundo momento, como se anticipa, los instrumentos diseñados y el análisis de las variables identificadas contribuyen a la evaluación de los supuestos finales y a la argumentación y reflexiones que se desprenden del corpus del documento.

El cuestionario, en este caso, se utiliza con dos fines diferentes. Por un lado, se plantean preguntas que sirven para comprobar las informaciones fruto de la consulta de fuentes secundarias de todo tipo (por medio de un análisis de contenidos), con el fin de validar con expertos de los diferentes países que no se haya dejado alguna variable sin observar o se haya incurrido en algún error. Por el otro lado, el cuestionario sirve como instrumento para la evaluación de determinados elementos (grados de satisfacción o percepción sobre la calidad de un ítem específico), lo que permite dar a la comparación final de las variables creadas un componente que en el presente trabajo se entiende

como de implementación y/o apropiación (en términos de las políticas y programas analizados).

La siguiente figura resume los procesos identificados dentro de los dos tipos principales de investigación en los que se puede inscribir el presente trabajo. La figura muestra las diferentes herramientas empleadas en la construcción de los instrumentos de análisis y sistematización de datos, así como en los marcos generales (teórico y contextual) de la investigación.

Figura 20 - Mapa metodológico⁴⁹



⁴⁹ Fuente: elaboración propia.

Supuestos de investigación

La presente investigación parte del supuesto general –con la intención de evaluarlo– de que la implementación de las nuevas tecnologías es la prioridad en Latinoamérica (CEPAL 2008, 2010 y 2013; UNESCO-UIS, 2012) y que, por tanto, la extensión de redes y la dotación de equipamiento tecnológico, como políticas de acción, se han desarrollado a una velocidad que ha opacado la necesidad paralela de educar en medios desde los parámetros derivados del concepto de AMI (Pérez Tornero et al., 2015; Giraldo et al., 2014; Lugo et al. 2012; UNESCO 2011a, 2013; UNESCO-UIS, 2012).

En este sentido, la investigación parte de una idea vinculada a los imaginarios generales sobre la inversión en tecnología como detonante de desarrollo social y económico (Katz, 2009 & 2012; Katz & Koutroumpis, 2013; CEPAL, 2013, UNESCO, 2013; ITU, 2009) con el objetivo de evaluar si se ajusta o no al escenario de desarrollo de los países estudiados en términos de su relación con la AMI, es decir, con la generación de habilidades críticas frente a los contenidos y posibilidades que las tecnologías ofrecen, pero también frente a los componentes de apropiación e inmersión de las TIC en la vida de los ciudadanos como herramientas de empoderamiento y desarrollo (UNESCO, 2013, Carlsson et al., 2008).

Supuestos⁵⁰

- S1 La AMI está parcialmente presente en diferentes estrategias de educación y dotación TIC pero no se desarrolla directamente (no se menciona o no se proponen esquemas para su desarrollo e impulso), lo que dificulta una apropiación adecuada de las habilidades y procesos derivados de la misma por parte de la ciudadanía.
- S2 Existe una ambivalencia semántica y de entendimiento que genera confusión frente a la terminología empleada alrededor del tema de la AMI (en general).
- S3 Se da primacía al concepto técnico-tecnológico (digital) en detrimento de los componentes globales de comprensión crítica y empoderamiento.

⁵⁰ Estos supuestos se desprenden de la revisión bibliográfica inicial. Esta investigación los examina para evaluarlos, llegando a conclusiones que exceden muchas veces las ideas más generales que en la literatura se tiene sobre el desarrollo de la AMI y las maneras como ésta ha sido desarrollada o planteada.

S4 Las experiencias positivas en el campo de AMI son puntales y su generalización es poca y lenta.

Diseño de la investigación

Se plantea en esta investigación el uso de diferentes instrumentos metodológicos para la sistematización de información, construcción de los marcos teóricos y conceptuales y para obtención y procesamiento de resultados. Por un lado, se utiliza el método de análisis de contenidos para extraer los componentes que tienen que ver con el desarrollo de la AMI como disciplina y como objetivo de política pública bajo los parámetros que comprenden este paradigma como un detonante de desarrollo social. Por otra parte, se aplican cuestionarios a expertos con el fin de obtener información sobre la manera en que la AMI integra las prácticas docentes en la educación primaria y secundaria, así como para la validación de información recopilada y la evaluación de la misma (se realizan preguntas que buscan conocer la percepción de los expertos sobre determinados elementos, su valoración, con el fin de medir el desarrollo de implementación o de alcance de leyes, organismos públicos y privados, planes y programas de acción, etc. relacionados con el impulso de la AMI). La siguiente tabla examina en detalle los objetivos de aplicación de cada uno de los instrumentos mencionados anteriormente.

Tabla 2 - Instrumentos metodológicos

Instrumento	Objetivo
Grilla de análisis de contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar el mayor número posible de documentos relacionados con el fin de recrear el contexto AMI de cada uno de los países estudiados. - Extraer, a manera de indicadores, los elementos de AMI encontrados en los diferentes documentos. - Comparar los elementos relacionados con la AMI que se encuentran en cada país teniendo en cuenta sus niveles de desarrollo y sus particularidades y aspectos en común.
Cuestionarios	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar un cuestionario de aplicación a expertos en AMI con la intención de conseguir un volumen representativo de información que permita generalizar los resultados encontrados. - Desarrollar, a partir del cuestionario, un sistema de valores que sirva para establecer los niveles de desarrollo/implementación de los diferentes elementos AMI identificados en el análisis de contenidos.

Siguiendo las recomendaciones de generar un análisis sobre el contexto que determina las posibilidades de evolución de la AMI, que derivan de la pirámide establecida por Celot y Pérez Tornero (2009) en su estudio sobre evaluación de niveles de alfabetización mediática e informacional realizado para la Comisión Europea, y recogida por la UNESCO en diferentes publicaciones (2008, 2011a, 2011b, 2013), se plantea una grilla de análisis para el estudio de los contextos de los países teniendo en cuenta su capacidad para desarrollar la AMI. Esta grilla da forma a los perfiles nacionales, permite realizar una comparación entre los países estudiados y, también, da forma a la propuesta teórica de medición de niveles AMI que se plantea en esta investigación. La siguiente tabla muestra las dos corrientes⁵¹ que, en grandes líneas, dan forma al marco teórico y a los instrumentos de análisis.

Tabla 3 - Comparativo CE y UNESCO⁵²

Marcos de Evaluación AMI de Europa y UNESCO			
UNESCO (2013: 47)		Pérez-Tornero (SC. Coord.) (2009: 34-50)	
Nivel uno: AMI Preparación del país	Nivel dos: Competencias AMI	Factores del entorno (para AM)	Competencias personales
<ol style="list-style-type: none"> 1. Educación en AMI, 2. Políticas AMI, 3. Oferta de AMI, 4. Uso y Acceso a AMI, 5. Sociedad Civil. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acceso y recuperación; 2. Entendimiento y evaluación; 3. Crear y compartir. 	<p>Contexto alfabetización mediática:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Educación en medios (currículo, capacitación docente) 2. Política en AM (regulación) 3. Industria de medios 4. Sociedad Civil <p>Disponibilidad de medios (teléfonos móviles; Internet; televisión; radio; periódicos; cinema)</p>	<p>Uso:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Habilidades con el computador e Internet 2. Uso balanceado de los medios 3. Uso avanzado de Internet <p>Comprensión Crítica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Entender el funcionamiento de los medios y sus contenidos 2. Conocimientos sobre la regulación de los medios 3. Comportamiento del usuario
Competencia AMI		Habilidades comunicativas	
Elementos cognitivos: actitudes (derechos, principios, valores y actitudes), conocimientos y habilidades.		Relaciones sociales; participación ciudadana; creación de contenidos.	
Fuente: elaboración de los autores con información de UNESCO (2013) y Pérez-Tornero (SC.Coord) (2009).			

⁵¹ En los siguientes apartes se hace una relación más profunda con diferentes teorías y modelos relacionados.

⁵² Fuente: tomado y traducido de Pérez Tornero, Durán Becerra & Tejedor (2015: 145).

Para el desarrollo de esta contextualización se ha diseñado un cuadro de análisis en el que se recogen diferentes informaciones sobre cada país. El cuadro, que se describe por separado en cada uno de los perfiles nacionales propuestos, tiene una segunda aplicación que sirve para mostrar de forma gráfica y comparativa, el contexto general del grupo estudiado (recoge los datos de los 11 países en general). La importancia de este cuadro/grilla de análisis está dada por el hecho de constituir la base del modelo de construcción de indicadores que deriva de la pirámide propuesta por los investigadores Celot y Pérez-Tornero (2009), la cual ha sido reproducida y estudiada en la mayor parte de modelos posteriores a la propuesta de la misma, y que debe ser entendida como el conjunto de condiciones que puede llegar a generar, o determinar, los niveles de AMI a los que los ciudadanos de determinados estados pueden llegar.

Previa a la presentación de este cuadro/grilla de análisis, se presentan tres tablas que buscan la sistematización de indicadores agregados de acuerdo con la revisión bibliográfica (Celot & Pérez Tornero, 2009; UESCO 2008, 2011, 2013; UNESCO-UIS, 2012, CEPAL 2008, 2010, 2013), que hacen parte importante del desarrollo TIC y AMI en general. Parte de estos indicadores han sido utilizados, de forma extendida, en la justificación de la investigación. Las tres tablas describen, según su orden de aparición, el contexto socio-económico; la infraestructura TIC; y los datos generales sobre educación (ver anexo 4). El primer criterio recoge variables generales sobre el panorama económico-social y sobre el sector de los medios. Entre sus variables se encuentra el número de habitantes, el PIB per cápita, la composición del PIB (teniendo en cuenta al sector de comunicaciones) y el número de medios registrados en el país (diarios, radios, televisión)⁵³. Este primer acercamiento a la realidad de cada país permite delinear desde un principio el tipo de mercado mediático que se puede esperar, así como la importancia del sector en la economía nacional.

Tabla 4 - Contexto socio-económico⁵⁴

Contexto socio-económico							
Capital	Población	PIB (per cápita)	Composición PIB	Peso sector comunicaciones	Número de medios registrados		
					Diarios	Radios	Televisiones

⁵³ Esta categoría se mantiene en las tablas, pero no se aplica en la medición final dada la no existencia de datos para la mayoría de los países estudiados.

⁵⁴ Fuente: elaboración propia.

El segundo criterio, denominado infraestructura TIC, entrega datos sobre el contexto tecnológico del país, sobre sus niveles en implementación de infraestructura relacionada con las TIC. Los componentes que se tienen en cuenta son el número de computadores por habitante (estableciendo el lugar en donde se tiene el computador, si es posible: hogar, trabajo o escuela), la penetración y tipos de conexión a Internet (cómo se presta el servicio), la penetración de la telefonía móvil y los índices agregados de preparación de la *International Telecommunication Union* (ITU) y el Foro Económico Mundial (WEF), el *ICT Development Index* (IDI) y el *Networked Readines Index* (NRI). Con estos datos se da una visión global sobre los recursos a disposición de los ciudadanos y se engrosa el análisis proveniente del conjunto de indicadores del primer criterio, logrando que la composición del sector de las comunicaciones y el peso de los diferentes objetos tecnológicos se vean reflejados en el análisis desde un principio, dando una idea fiable sobre los factores técnicos de impulso a la AMI.

Tabla 5 - Infraestructura TIC⁵⁵

Infraestructura TIC									
Tasa de computadores por habitante	Conectividad						Penetración telefonía móvil	Preparación	
Hogar	Trabajo	Escuela	Penetración de Internet	Uso x 100 hab.	Banda ancha	Velocidad/calidad conexión		ITU IDI	NRI

El tercer criterio es uno de los más importantes. Bajo el nombre de educación, se observa la tasa de alfabetismo, la de escolaridad, el porcentaje de matriculación universitaria y las principales carreras de estudio. Estos indicadores constituyen la base del uso que se le da a los indicadores de infraestructura, es por ello que su observancia es en este punto es imprescindible. Otro factor que se debe tener en cuenta al observar estas variables es el hecho de que éstas determinan el uso que la población da a los objetos técnicos (CEPAL, 2013; UNESCO, 2013; UNESCO-UIS, 2012). Las sociedades más educadas gozan de mayores herramientas para enfrentar el escenario mediático-informacional planteado por las TIC y los productos que de éstas se derivan. Aunque se plantean de forma somera, los indicadores acá propuestos recogen información de contexto esencial. La profundización en este tipo de variables, aunque necesaria si se plantea una medición diferente, es suficiente en este punto, ya que debe estar dada por indicadores confiables (estadísticos, fruto de mediciones nacionales) que

⁵⁵ Fuente: elaboración propia.

no podrían ser recolectados sino por medio de la utilización de bases de datos públicas especializadas⁵⁶.

Tabla 6 - Indicadores de educación básicos⁵⁷

Educación			
Tasa de alfabetismo	Tasa de escolaridad	Porcentaje de matriculación universitaria	Principales Carreras de estudio

Tras el estudio de los indicadores agregados, se propone la grilla de análisis que construye el corazón del modelo de diagnóstico propuesto en esta investigación. Recoge dos apartados: políticas TIC y AMI y departamentos/agencias TIC y AMI.

La grilla de políticas se divide en tres grandes unidades, de las cuales dos desprenden variables específicas. La primera unidad es la de políticas en TIC, en este espacio se examina si existe o no una política TIC general y si existe una específica para el sector de la educación. Esta división es importante, pues refleja el énfasis que se le da a las tecnologías, así como la intensidad de los países en cuanto a su implementación. En un segundo grupo de indicadores se indaga sobre la existencia de políticas en AMI (educación en medios y similares). Aquí, se observa si estas políticas se dirigen a la educación obligatoria-formal, y se define si se trata, en mayor o menor medida, de adelantos en alfabetización digital, informacional o mediática⁵⁸. Dentro de este mismo grupo se observa la existencia o no de campañas en componentes AMI (concienciación, cine educativo, etc.) y si estos tienen como objetivo públicos generales o específicos. Finalmente, la tercera unidad (dentro del componente de políticas) examina en separado la existencia de campañas de protección a la ciudadanía en Internet y su alcance en términos de la población a la que se dirige⁵⁹.

La segunda parte de la tabla tiene en cuenta la existencia de instituciones que soportan el desarrollo de la AMI y la gestión y promoción de las TIC. La primera variable que se tiene en cuenta en este criterio es la de la existencia de un departamento AMI

⁵⁶ Se hace uso de las bases de datos de los institutos nacionales de medición estadística, así como de los valores recogidos por instituciones como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la ITU (oficina de estadísticas en TIC de la ONU), la CEPAL, entre otros.

⁵⁷ Fuente: Elaboración propia.

⁵⁸ Estas divisiones se estudian a profundidad en el marco teórico.

⁵⁹ Diferentes teóricos consideran que los países en desarrollo dan más énfasis a la protección que al empoderamiento (Buckingham, 2005), de ahí que la observancia de esta variable sea indispensable para establecer si en la actualidad ése sigue siendo el escenario.

especializado (público o privado) y si éste es vinculante o no (estatal vinculante; organismo de consulta –oficiales o contratados). Se examina igualmente la existencia de este mismo tipo de departamentos/agencias pero enfocados a las TIC en específico. La tercera variable indaga sobre la existencia de una autoridad de regulación de contenidos mediáticos.

Tabla 7 - Grilla de análisis de contenidos de fuentes secundarias⁶⁰

País	Políticas/Programas								Departamentos/Agencias					
	En TIC			En Alfabetización Mediática e Informativa (o componentes de AMI: AD/AI/AM)				Campañas de protección a la ciudadanía en Internet		Departamento/Agencia AMI especializado		Departamento TIC		Autoridad de regulación contenidos mediáticos
	En educación	En infraestructura en general		Educación obligatoria			Campañas públicas en componentes AMI		Estatal vinculante	Organismos de consulta (oficiales o contratados)	General	Educación		
	Acceso	Acceso	Uso	E-Learning	AD	AI	AM	Varios públicos					Específicas	

Esta grilla de análisis tiene entonces varias funciones, en tanto que la AMI es un concepto relativamente joven, y que la apuesta por su implementación no ha sido clara en todos los escenarios. Este conjunto de indicadores sirve para identificar a los estados más adelantados en este ámbito y, por tanto, los factores de contexto más positivos para el desarrollo de los componentes definitorios de AMI.

En un principio se planteó también indagar, por medio de una revisión bibliográfica, sobre la presencia de la AMI en el sistema educativo nacional de cada uno de los once países estudios. No obstante al demostrarse que esta es una tarea que comprendería un volumen de documentación excesivo, se desestimó la idea de un análisis de contenidos, y se pasó este ítem al cuestionario a expertos, preguntando sobre los diferentes estadios de desarrollo de la AMI tanto en educación primaria como en secundaria, lo cual

⁶⁰ Fuente: elaboración propia.

permitió indagar también sobre la capacitación de los docentes en la materia y sobre la realización o no de pruebas y evaluaciones, entre otros aspectos.

El cuestionario⁶¹, por su parte, fue elaborado partiendo de la sistematización de los modelos y parámetros planteados por Celot y Pérez Tornero (2009), UNESCO (2008, 2011, 2013), la *Association of College and Research Libraries* (ACRL, 2000), la *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority* (ACARA), Lau y Cortes (2009), entre otros.

El cuestionario se divide en cinco secciones que exploran la relación de diversos elementos con la AMI: currículo y AMI; capacitación, actividades y recursos en AMI; políticas AMI; industria de medios y telecomunicaciones y AMI, y; sociedad civil y AMI.

La primera sección de preguntas del cuestionario indaga sobre si hace referencia a la alfabetización mediática e informacional (AMI) en el currículo nacional de educación y sobre la manera cómo ésta aparece en el mismo (por ejemplo, como competencia clave de aprendizaje). En este sentido, indaga sobre la existencia de asignaturas obligatorias u opcionales en AMI dentro del sistema educativo público de educación primaria y secundaria. La encuesta busca determinar si la inclusión de la AMI, cuando es el caso, va más allá una sola clase/curso, es decir, si es un componente transversal o no, tal como lo recomiendan organismos como la UNESCO y autores como Pérez-Tornero et al. (2015), Buckingham (2005), Carlsson et al. (2008), Culver y Jacobson (2012) e instituciones como la Comisión Europea (2008, 2010), entre otros.

Esta primera sección tiene un segundo bloque de preguntas que busca determinar si existen evaluaciones AMI (tests, exámenes prácticos) que se apliquen a profesores y estudiantes, así como el carácter de las mismas (si versan más sobre componentes de apropiación digital, o si se pueden considerar como AMI realmente). Finalmente, se indaga sobre la existencia de departamentos o agencias oficiales encargados de la AMI y de las TIC en el sistema de educación pública primaria y secundaria.

En cuanto a la sección de capacitación, actividades y recursos, el cuestionario indaga, en un primer bloque, sobre la existencia y oferta de formación inicial en AMI para los

⁶¹ Ver anexo 1.

profesores del sistema de educación pública y si existen programas –y de qué carácter son– para tutorizar a los profesores interesados en capacitarse en AMI. Nuevamente, se pregunta cómo valoran dichas capacitaciones con el objetivo de determinar si se inclinan más hacia la adquisición de habilidades digitales, o si tienen en cuenta otros componentes relacionados con las TIC y la AMI. Igualmente, en un segundo bloque, se pregunta sobre si se realizan o no eventos relacionados con la AMI de escala nacional o regional (impulsados por organismos públicos o alianzas público-privadas) que tengan que ver con el sistema educativo. En cuanto a los recursos digitales (productos enfocados a la enseñanza-aprendizaje), se indaga sobre su existencia y sobre qué tan accesibles son.

La sección de políticas AMI se concentra en explorar la existencia de legislación general en AMI y en TIC, y sobre su grado de desarrollo, así como sobre la existencia de autoridades, agencias o departamentos oficiales que se encarguen de regular medios y comunicaciones. Se pregunta igualmente sobre el carácter de la legislación existente en relación con las TIC para determinar si se tratan de políticas de dotación (acceso) o de uso (apropiación) y sobre su grado de implementación. Estas preguntas se extienden a unas más específicas sobre la existencia de este tipo de legislación pero aplicada a la escuela y el sistema educativo en general. Finalmente se indaga sobre la existencia de programas nacionales para el uso seguro de Internet (ciberseguridad) y la protección de la ciudadanía en la red. Así mismo se inquiere sobre la existencia de programas nacionales de *e-learning* (plataformas, entornos virtuales de aprendizaje, etc.) específicos para el sector educativo.

Frente a la sección de industria de medios y telecomunicaciones, esto debido, sobre todo, a la ausencia de indicadores agregados sobre estos temas en América Latina, se indaga sobre la colaboración de diarios, canales públicos y privados de TV, festivales de cine, empresas de telefonía, proveedores de Internet o cualquier otro agente/actor en/con los procesos o programas relacionados con la AMI (si financian, organizan, etc.).

En la última sección del cuestionario, que indaga sobre la relación entre sociedad civil y AMI, se pregunta sobre la existencia de asociaciones (ONG, entidades sin ánimo de lucro) e iniciativas ciudadanas que trabajen temas de AMI, y sobre el nivel de organización de estas y su alcance.

El cuestionario, como se ha mencionado, busca, por un lado, rectificar y validar informaciones que, debido a lo extenso de la muestra de estudio y la búsqueda individual de información, pudiesen haberse obviado o estar desactualizadas, y, por el otro, entregar, según la percepción de los expertos consultados, una valoración sobre los elementos observados, que sirve para recrear mejor la situación actual de las organizaciones, políticas, y demás variables estudiadas en términos de su desarrollo y aplicación.

Diseño de la muestra/corpus de investigación

La muestra de estudio para esta investigación responde a parámetros de intencionalidad, por una parte, y de comparabilidad por la otra. Intencional en tanto que es producto de un interés investigativo individual por una región específica: Latinoamérica. Y, en cuanto a la comparabilidad, en tanto que se buscaron parámetros que permitiesen compara países de condiciones similares.

El resultado es un corpus de once países latinoamericanos. Su elección responde básicamente a dos criterios: su nivel de ingreso y su lengua oficial. Se escogieron los países de América Latina de ingreso medio alto (según la calificación encontrada en los estándares del Banco Mundial, en 2012-2013), y, dentro de este grupo, aquellos cuya lengua oficial es el español. La primera variable responde a la viabilidad de la comparación en términos de nivel de desarrollo y, la segunda, a un criterio de facilidad de acceso a los contenidos.

Los países que forman finalmente parte de la muestra de estudio, como se ha anticipado, son Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

Selección de expertos

Un total de 44 expertos (de 100 identificados inicialmente) respondieron el cuestionario planteado. Su selección se realizó teniendo en cuenta dos variables, principalmente: campo de experiencia y publicaciones académicas relacionadas con AMI. Un tercer mecanismo de selección se estableció en el cuestionario mismo: la posibilidad de que un experto remitiera a otro experto el cuestionario.

Capítulo I – Recorrido por la AMI y la educomunicación.

La importancia que recibe la alfabetización mediática e informacional (AMI) hoy en día –más allá de las discusiones sobre las diferentes acepciones y terminologías que se tropiezan en el campo semántico y las contraposiciones y confusiones que generan las diferentes corrientes o intencionalidades que se le da a los términos que hacen referencia al tema– se ha multiplicado. Se ha demostrado que su papel en la sociedad moderna es de mayor relevancia y que su vigencia se puede justificar desde diferentes escenarios y puntos de vista. En el marco de la investigación *The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy*, el investigador húngaro Tibor Koltay (2011:219) establece que:

“La Alfabetización Mediática es importante para todos los ciudadanos que intencionalmente, o sin saberlo, consumen medios de información, cuya presencia se ha hecho más extensa y diversa gracias a las nuevas tecnologías y a la creciente participación de ‘amateurs [de la información]’. La Alfabetización Mediática debe entonces encontrar su rol tanto en primaria y secundaria como en la universidad, sea por sí misma, o –con mayor probabilidad– dentro de una suerte de alfabetización múltiple o multimodal”.⁶²

Como se puede comprender en este planteamiento, la urgencia manifiesta trasciende el escenario de lucha por una u otra definición y exige que se concentren los esfuerzos hacia la concretización de proyectos para su desarrollo, así como sobre una medición y valoración adecuadas que permitan establecer rumbos y políticas claras a seguir. En este sentido, tener claridad y univocidad sobre el concepto es clave para el correcto desarrollo de estrategias e iniciativas que guíen su desarrollo.

Pero, la importancia real de la AMI reposa sobre el entendimiento amplio del concepto (alejado de los choques que se generan), sobre la priorización de su esparcimiento y

⁶² Traducción propia. Cita original: “*Media literacy is important for all citizens who intentionally, or without knowing it, consume media, the presence of which has become wider and more diverse with the new digital technologies and the growing participation of laypersons. Media literacy thus has to find its role both in primary, secondary and higher education either on its own, or presumably – with more likelihood – as part of some kind of multiple or multimodal literacy*” (Koltay, 2011:219).

apropiación en los diferentes sectores sociales y en su explotación como recurso de empoderamiento ciudadano.

En este escenario, el desarrollo de este marco teórico recoge diferentes postulados, entre los que se rescatan algunos propuestos en trabajos anteriores⁶³, como lo es el caso de la educomunicación, dada la extensión que tiene este concepto en América Latina y la multiplicidad de acepciones con las que se clasifica. De igual forma, luego de una breve caracterización de este concepto y de su aproximación a la AMI, así como de las diferentes aproximaciones (alfabetización digital, alfabetización mediática, alfabetización informacional) que recogen el concepto generalizador de esta disciplina (la AMI), se profundiza sobre la aplicación teórica y el recorrido que ha protagonizado, sobre todo en el seno de la UNESCO, y sobre el entendimiento que para efectos de esta investigación se da a los diferentes constructos teóricos de uso generalizado.

Tal y como se estableció en la investigación *“La alfabetización digital mediática y el reto de las TIC en Colombia: Diagnóstico y análisis de las principales iniciativas educomunicativas en el escenario 2.0”* (Durán Becerra, 2013), los estudios que se han llevado a cabo en cuanto a la medición de niveles de Alfabetización Mediática e Informacional en Latinoamérica son muy pocos. No obstante, como se ha mostrado en la justificación del presente trabajo, los organismos internacionales y los diferentes departamentos nacionales de estadística pueden entregar datos importantes sobre el contexto tecnológico y de infraestructura de la región.

América Latina (y en este contexto Iberoamérica) ha desarrollado diferentes aproximaciones teóricas en el campo de la educación y su relación con los medios. En este sentido, los antecedentes más reconocidos son las teorías elaboradas desde los postulados de Paulo Freire (2002), Mario Kaplún (1998) y el español Roberto Aparici (2003 y 2010). Para resumir estas aproximaciones y hacer un paralelo entre el entendimiento básico de la AMI y su relación directa con la educomunicación, se desarrolla en este capítulo un aparte donde se explica el recorrido de los conceptos, sus diferencias y sus similitudes, donde los aportes latinoamericanos se explican desde

⁶³ En este punto se recoge el marco teórico expuesto en Durán-Becerra (2013) sobre la educomunicación, tomándolo como punto de partida para profundizar en la adaptación y fortalecimiento del concepto de Alfabetización Mediática e Informacional en el contexto latinoamericano.

diferentes puntos de vista, intentando compaginarlos con el desarrollo de los conceptos que integran la definición de AMI actual.

Antecedentes históricos

Tal y como lo señala Fedorov, los estudios realizados por Lasswell y McLuhan produjeron un fuerte impacto sobre la educación en medios (EM) en todo el mundo:

“Los estudios de H. Lasswell y M. McLuhan produjeron un potente impacto teórico sobre la educación mediática en todo el mundo. M. McLuhan fue uno de los primeros en defender la importancia de la alfabetización mediática en la “aldea global” (McLuhan 1967: 31-36) en la que –de acuerdo con el autor, debido a la distribución desmedida y el consumo masivo de un amplio espectro de material mediático en todo el mundo– nuestro planeta iba camino de convertirse” (Fedorov, 2010:12-13).

La importancia de estos dos autores, no se puede discutir. La idea de una "aldea global", como es expuesta por McLuhan, definió los estudios realizados desde entonces. En 1967 este autor planteó la situación (excediendo de largo un escenario hipotético) de un mundo en riesgo de convertirse en una amplia gama de productos mediáticos e informacionales, disponibles en cualquier rincón del planeta –sin distinguir fronteras o límites–, alimentada por una distribución desproporcionada de distintos tipos de información, publicidad y opiniones. En un sentido estricto, las preocupaciones derivadas de este planteamiento se pueden describir o entender como la urgencia que existía en ese momento por caracterizar lo que estaba sucediendo y comprender el rumbo que los adelantos tecnológicos en materia de comunicación e información estaban definiendo. Pero, los esfuerzos por describir los posibles efectos de los medios de comunicación sobre la población comenzaron tiempo atrás.

La carrera de la alfabetización mediática ha recorrido importantes distancias desde hace al menos un siglo. Se habla de su desarrollo desde comienzos del siglo XX en Francia, Reino Unido, Rusia y los Estados Unidos. El primer bastión de la educación mediática se desarrolló en paralelo a la cultura cinematográfica. De acuerdo con Fedorov (2010:9-11), a comienzos de los años 20 se empezaron a generalizar en París los famosos clubs de cine, de los cuales en el año 1922 se desprendió la primera conferencia internacional sobre el tema en colaboración con los también recién fundados *Offices régionaux du*

cinema éducatif. De igual forma, para 1936 se implementó el movimiento de Cine-Joven en el país.

Casi en paralelo, Reino Unido fundó en 1933 el *British Film Institute* (BFI), desde el cual se han promovido, desde ese entonces, campañas y conocimientos relativos a la alfabetización mediática. Los enfoques originales que se le dieron a estos esfuerzos fueron, sobre todo, de protección; de frenar las posibles influencias malignas o malintencionadas (negativas) de los medios.

Por otro lado y desde un enfoque diferente, Rusia, desde los años 20 también, se concentró en la producción de materiales mediáticos que hacían énfasis en la ideología comunista, estudiando los posibles efectos que diferentes acciones en los medios podrían tener sobre las masas (si bien éste no era un enfoque de empoderamiento del ciudadano, configuró uno de los primeros esfuerzos por sintetizar los efectos de la propaganda y los mensajes mediáticos en general).

Según este autor, Francia se mantuvo como líder en lo que se refirió a la alfabetización mediática. En 1952, era común ya en el país que se dictaran cursos de educación audiovisual (*éducation à l'image*) para los profesores. En 1960 se incluyó en el currículo educativo los estudios en medios (*éducation aux médias*). De forma similar, Reino Unido creó el concepto de *screen education* (hasta entonces se hablaba solamente de *film education*) en el año 1952, sin embargo, éste no fue inscrito en el currículo sino hasta los años 60.

En América del Norte, por su lado, el desarrollo de la alfabetización mediática, hasta bien entrados los años 50, se consideró básico. No obstante, es entre este escenario más bien poco desarrollado que Marshall McLuhan fundó el primer curso de cultura mediática en Canadá (Fedorov, 2010:10).

Entre tanto, el proceso que se siguió en Rusia configuró (dio forma a) lo que algunos años después se empezó a conocer como los estudios de recepción. En la década de los 20, el gobierno ruso condujo experimentos y estudios sobre los posibles efectos de los mensajes de los medios masivos sobre la población (D'Almeida, 2011). Aunque la intención de estos estudios no era la de generar un ciudadano crítico o estimular su empoderamiento (como en los tiempos modernos), sí existían objetivos establecidos

claros; los comunistas, con el objetivo en mente de lograr mecanizar las opiniones del pueblo y adoctrinar a los ciudadanos, comenzaron a enviar grandes cantidades de mensajes ideológicos por medio de los medios de consulta de los trabajadores (obreros) (Fedorov, 2010:10). Se estudiaron diferentes tipos de enfoques, pasando por los más invasivos, hasta el perfeccionamiento de técnicas más sutiles de propaganda política y programación mental.

La principal contribución de los bolcheviques a los estudios sobre los efectos de los medios de comunicación fue la introducción de contenidos distorsionados en los programas escolares y su consecuente promoción por diferentes medios⁶⁴. Los rusos dedicaron grandes esfuerzos a la difusión de materiales con grandes cargas ideológicas en múltiples formatos (libros, videos, transmisiones de radio y carteles), e impregnaron todo el sistema educativo con un enfoque histórico pro-comunista (muy invasivo), mediante la imposición de nuevos modelos a seguir y la construcción de nuevos héroes (figuras y roles ejemplares) más cercanos a la imagen del ciudadano promedio. Este tipo de propaganda resultó eficiente y el régimen vio sus seguidores crecer a buen ritmo. Según Fabrice D'Almeida (2011:52), algunos detractores del régimen comunista argumentaron que los bolcheviques estaban usando la teoría del reflejo condicionado de Pavlov, ya que el pueblo fue involuntariamente guiado por estímulos externos, tales como la aparición de ciertas figuras públicas o por los imaginarios construidos alrededor de ellas. Este autor francés describe el fenómeno como el resultado de una técnica de "adiestramiento de conducta".

Estudios similares fueron llevados a cabo por otros regímenes políticos extremistas. En la Alemania nazi, por ejemplo, el ministro de propaganda, Joseph Goebbels, llegó a la conclusión de que cantidades excesivas de propaganda no podían funcionar tan eficientemente como las estrategias de propaganda "no invasivas" (dosis de propaganda). Goebbels, como hicieron los rusos, utilizaba el cine, la radio (que para ese momento era un medio que gozaba de una amplitud y recepción importantes), los

⁶⁴ Al hablar de contribución a los estudios de recepción o mediáticos se comprende acá también el estudio de acciones motivadas de experimentación con los medios, en este caso mediante la inclusión de contenidos falseados o adaptados. Se entiende como aportación ya que se basó en estudios que muestran el poder y la facilidad que tenían los medios para moldear diferentes realidades y situaciones específicas (aunque esto último haya sido hasta hoy bastante discutido y contestado).

periódicos y los libros de texto para adoctrinar a los estudiantes. Operando esta misma idea, el jefe de las SS, Heinrich Himmler, reclutó una de las fuerzas de ataque más obedientes y comprometidas del régimen, las cuales no sólo eran tremendamente eficientes en términos militares, sino que comprendían y entendían su ideología sin ningún tipo de cuestionamiento⁶⁵ (D'Almeida, 2011).

Para ese momento, el mundo gozaba ya de abundantes conocimientos acerca de los posibles efectos negativos de los medios y de la importancia del despliegue de infraestructuras para su generalización. Esto llevó a que en los países más democráticos se comenzara –precisamente– a trabajar (a generar estudios) para limitar estos efectos secundarios, potencialmente dañinos, sobre las personas que podrían ser víctimas de sus contenidos (lo que constituye una conciencia de estado inicial sobre la educación en medios). Enfoque que hoy podría clasificarse como el comienzo de lo se entiende y trabaja como el empoderamiento ciudadano o la generación de una ciudadanía activa (Culver y Jacobson, 2012).

En concordancia con lo anterior, es posible ver cómo, desde 1960, se comenzó a desarrollar de forma generalizada en Estados Unidos la educación mediática, sobre todo desde lo que se entendió como el enfoque estético⁶⁶. Numerosas universidades empezaron a ofrecer estudios de cine en sus planes de carrera que incluían temas como el lenguaje visual, la historia de los filmes y la contextualización de los autores, comprendiendo sus particularidades históricas, políticas y sociales.

En las décadas entre 1970 y 1990, se produjeron importantes aportaciones teóricas en el campo de la educación en medios. De acuerdo con Fedorov (2010:12-13), los estudios conducidos por Lasswell y por McLuhan marcaron un hito en el sentido en como esta disciplina se entendía. Por el lado McLuhan, considera el autor, es la primera vez que se le dio importancia al alcance global de la distribución mediática y del

⁶⁵ Estos planteamientos se pueden identificar claramente en lo descrito por Harold Lasswell en su estudio sobre las técnicas de propaganda en el periodo de entre guerras, comprendido hoy como el conductismo, teoría según la cual los mensajes pueden ser inoculados en las sociedades, tal como los comportamientos pueden ser moldeados. Aunque el estudio de este autor se centró en la conducta electoral, en la coacción por medio del mensaje (inconsciente), se han generado investigaciones y prolongaciones de esta teoría, y otras que la contradicen o matizan, como las propuestas más adelante por Paul Lazarsfeld.

⁶⁶ De acuerdo con Fedorov (2010:12), este enfoque consideraba a los medios como arte popular y pretendía estudiar los mensajes que se entregaban a través de los diferentes lenguajes artísticos de representación. En ocasiones, su aproximación era de corte proteccionista.

consumo pasivo de sus productos (y por tanto a su alcance, tanto en redes y cobertura como en consumo). Por el lado de Lasswell, se evidencian tanto los primeros esfuerzos académicos por comprender los efectos nocivos de los medios, como la identificación de los efectos (nocivos o no) de los medios generados a partir de la distribución consciente (por parte de grupos de poder) de elementos informacionales que modifican la comprensión del receptor (mensajes, propaganda, imágenes, símbolos patrios, héroes: que resultan en figuras como la de los llamados hacedores de opinión). Es tal la influencia que estas corrientes generaron, al abrir un espacio académico de discusión, que la UNESCO dio su apoyo a la educación mediática desde mediados de los 70, así como al desarrollo de las TIC, e instó a mantener como prioridad el desarrollo de niveles altos de alfabetización mediática de forma prioritaria en los diferentes sectores sociales, sobre todo en aquellos que consumían de forma menos precavida los contenidos de la industria mediática.

Por su parte, en América Latina se generaron diferentes aproximaciones al tema, sobre todo aquellas enfocadas en los procesos que desde la comunicación se pueden lograr en la educación (un enfoque menos alarmista, si se quiere, pero que incluye, en sus diferentes acepciones, entendimientos igualmente críticos frente a la difusión desmedida o intervenida de los medios). Es sólo mediante la comprensión de la propuesta teórica de Paulo Freire (2002) que las adiciones de América Latina se pueden establecer con claridad. La comparación entre lo que se estaba produciendo en términos de investigación académica y el enfoque de Freire conduce a una disciplina un tanto diferente. Freire establece lo que más adelante se establecería como la educomunicación (la unión entre la educación y la comunicación en sus diferentes formas y relaciones posibles) como una ruptura en la educación tradicional, mientras que los enfoques europeos y norteamericano la ven (a la educomunicación, que muchas veces es comprendida como sinónimo o concepto cercano a la educación en medios) como una suerte de defensa o herramienta para el empoderamiento del receptor, y que debe ser utilizada por los ciudadanos para hacer frente a los posibles efectos de los medios de comunicación, así como para gozar de las inmensas oportunidades que estos crean.

El proceso descrito por Freire tiene como objetivo cambiar la organización y las prácticas de los procesos educativos (claro está, aplicado a cualquier espacio de

formación), que él describe como un modelo de "educación bancaria" (o depositaria). Este investigador brasileño trabajó en la teoría de un proceso educativo capaz de transformar el modelo unidireccional que ha regido tradicionalmente. Es este sentido, establece la construcción conceptual de la educación dialógica (dialéctica). Bajo este enfoque teórico, la relación entre los dos conceptos es transversal; no hay supremacía de uno sobre el otro.

Barbas-Coslado (2012) describe lo establecido por Kaplún (1998), Freire (2002) y Aparici (2003, 2010) como las principales orientaciones para entender el significado de la educomunicación en la tradición latinoamericana y española. Barbas-Coslado establece una definición diferenciada y extendida del concepto –que va mucho más allá de lo que podría ser, por ejemplo, el enfoque un tanto más instrumental derivado de la aproximación teórica anglosajona de alfabetización informacional, que se entiende como una capacidad de clasificación bibliotecaria (y de información en general) más que como un método complejo de aprendizaje y transmisión de información– que la posiciona, por tanto, como una disciplina más cercana a la AMI.

La educomunicación se ve entonces como un proceso y una disciplina que tiene como objetivo la creación y establecimiento colectivo de significados a través del intercambio y construcción de definiciones. Lo que Barbas-Coslado (2012: 165-166) sugiere es que la educomunicación debe ser vista como un área de colaboración participativa (dialógica, en palabras de Freire) de estudio y como un detonador de posibilidades creativas y participativas. El autor reflexiona también sobre el papel de los medios de comunicación y los diferentes dispositivos utilizados en el proceso educomunicativo, así como sobre los códigos y lenguajes en los cuales se da la creación de conocimiento (una reflexión crítica en el mismo sentido; en el de la utilización de los canales comunicativos como agentes para el diálogo y creación de conocimiento y opiniones de forma conjunta y transparente). Freire, Kaplún y Barbas-Coslado creen que la simple transmisión de información no genera un desarrollo cognitivo bien estructurado⁶⁷. Los

⁶⁷ Reflexiones similares han sido lanzadas por teóricos de las ciencias políticas como Schudson (2003:59), quien considera que la simple transmisión de información por parte de las instituciones representativas (cuerpos legislativos, por ejemplo), no constituye un verdadero espacio de fijación de una opinión y mucho menos el de un escenario de discusión crítica e informada que lleve a la toma de decisiones fruto de la deliberación entre participantes informados bajo los parámetros de acceso a la información, la discusión y la posibilidad de discusión y descomposición de las informaciones recibidas.

procesos de creación de conocimiento y de pensamiento crítico son vistos como efectos de la interacción, el intercambio, el diálogo y la colaboración en los procesos educativos donde la creatividad es a la vez un objetivo y un método.

Estos planteamientos son tenidos en cuenta en las primeras definiciones de la UNESCO y reflejan la pluralidad de definiciones asentadas en el imaginario que rodea al concepto de AMI. Como se explica en los siguientes apartes, el desarrollo de los diferentes estadios por los que ha pasado la definición de alfabetización mediática e informacional, ha estado marcado por diferentes procesos y momentos históricos que han dado a diferentes elementos una especial relevancia, como lo es en el pasado más reciente la variable de lo digital.

A partir de la declaración de la UNESCO y del desarrollo de agencias y de comisiones de regulación de contenidos y de difusión en diferentes países, se empezaron a gestar los múltiples términos que hoy designan los distintos tipos de alfabetización, los cuales en su mayoría dependieron de enfoques o de problemáticas específicas a tratar, como lo era la adquisición de habilidades de utilización de las tecnologías por parte del conglomerado trabajador (alfabetización digital o TIC, por ejemplo), las que buscaban un mejor manejo de la información (alfabetización informacional o bibliotecaria) y las que se concentraron, siguiendo el proceso histórico, en los alcances, influencias y usos de los medios (educación mediática, visión que, al menos desde la comprensión europea continental, se ha caracterizado como más general, amplia e incluyente). Hoy en día, la discusión se aleja del enfoque estético-proteccionista en exclusiva, y se concentra en las múltiples herramientas que la educación en medios puede entregar a los ciudadanos para su empoderamiento e inclusión en la toma de decisiones informadas, la participación argumentada y demás garantías que derivan de la comprensión del escenario mediático y sus productos y de los desarrollos de las TIC y sus alcances en diferentes escenarios (operativos, de investigación, de difusión, de control, de vigilancia, de riesgo, etc.).

El rol de las instituciones internacionales

La discusión más reciente y la solución que en un primer momento ha logrado zanjar las diferencias entre las múltiples corrientes de pensamiento, y de esta forma la contraposición de significados, ha sido la conciliadora definición que se ha gestado en

el seno de la UNESCO y sus diferentes investigaciones. En términos más precisos, se entiende a este constructo, que pretende limar las asperezas semánticas así como recoger las diferentes especialidades de cada una de las alfabetizaciones, como la alfabetización mediática e informacional (AMI).

“En este sentido se subraya la clara apuesta de la ONU para promover el desarrollo de políticas globales orientadas a la educación de la ciudadanía (Aguaded, 2012). Por ello, ha surgido un nuevo paradigma global de educación denominado «alfabetización mediática», enfocado a promover el uso responsable de los medios y adquirir las competencias necesarias para seleccionar, comprender y discriminar la información proveniente de diferentes vías (televisión, Internet, videojuegos, etc.) (Potter, 2011). A través de la alfabetización mediática se pretende despertar el espíritu crítico en los ciudadanos para que demanden una comunicación sostenible basada en la veracidad de los mensajes y en el rigor informativo”. (Del Moral & Villalustre, 2013:174)

Como se adelanta en la referencia que Del Moral y Villalustre (2013) hacen sobre el desarrollo de la alfabetización mediática, la evolución favorable del concepto, en el sentido de la búsqueda de la univocidad frente a lo que significa y al correcto uso que de ella se debe hacer, se debe al impulso que las organizaciones internacionales, en forma conjunta con los gobiernos de diferentes países y con universidades alrededor del globo, han dado al desarrollo teórico, a la medición y a la creación de principios definitorios y de aplicación, dentro de una construcción teórica que hoy tiende a recoger el conjunto de menciones (conceptos) similares. Y, aunque el término AMI, que recoge en un sólo concepto a la alfabetización mediática y a la informacional –corrientes enfrentadas históricamente, a veces teóricamente y otras solamente por su contexto geográfico de creación– no se ha extendido en todos los apartados teóricos consultables, a la fecha sí se empieza a instituir como el gran timonel teórico de esta disciplina⁶⁸.

⁶⁸ En Europa, la Comisión Europea ha invertido grandes recursos en investigaciones y en la generación de recomendaciones de inclusión curricular de la alfabetización mediática en la educación obligatoria de los Estados miembros. Si bien el entendido de la CE sobre esta disciplina es equiparable al de la AMI en todos los sentidos, el cambio de constructo, es decir, el paso de AM a AMI, significaría una redefinición y adaptación de los productos desarrollados. En la práctica, los dos constructos acarrearían el mismo entendimiento ya que para la Comisión el concepto de “mediática” incluye el de “informacional”. Por su parte, la UNESCO prefiere dar claridad desde el término mismo para evitar caer en las discusiones que han nutrido los debates académicos internacionales y que se reducen, en ocasiones, a malentendidos semánticos.

Antes de entrar en detalle sobre la definición de la UNESCO, es preciso recordar que la alfabetización mediática, en ocasiones llamada alfabetización mediática digital e, incluso a veces, haciendo un uso equívoco del concepto, alfabetización informacional, entre otros, es en últimas –salvo en contextos diferenciados (sobre todo en el caso de la alfabetización Informacional, la cual según algunos expertos se acerca más a la disciplina de la bibliotecología⁶⁹)– el concepto que más se acerca a lo que hoy se entiende por AMI (que se trabaja en esta investigación de forma intencional debido a la creciente aceptación del término, a su posición conciliadora y a su validez teórica).

Ignacio Aguaded-Gómez (2012) recuerda en todo momento el impulso que las organizaciones internacionales han dado al concepto de alfabetización mediática y destaca, entre los esfuerzos más importantes, la conformación de la sección de *Media Literacy* en el seno de la Alianza de las Civilizaciones de las Naciones Unidas (AoC-ONU), fruto de la cual se ha creado un directorio de recursos en línea abiertos que contribuye a la diseminación del concepto así como a la implementación de la disciplina en diferentes escenarios sociales. En este mismo contexto, el investigador recuerda el papel valiosísimo que ha jugado la UNESCO en la creación de un marco general para la AMI, primero mediante la recomendación de indicadores para su medición (desde el 2008 y ya muy completo el 2013) y, más recientemente (2011a), mediante la creación de un currículo AMI para profesores que busca generalizar los contenidos y recursos de acceso de los docentes en el mundo⁷⁰, así como llevar sus cualificaciones a mínimos equiparables en todos los territorios, esto con el ánimo de recortar distancias entre los diferentes continentes y contribuir a la generalización de una educación de mayor

⁶⁹ “El concepto «*information literacy*» proviene de un término atribuido a Paul Zurkowski, quien lo utilizó en un reporte hecho en 1974 a la National Commission on Libraries and Information Science, en el que describía las principales habilidades que deberían tener los empleados del creciente sector de los servicios en los Estados Unidos. Según Zurkowski, «la persona entrenada para aplicar los recursos de información en su trabajo puede ser llamada ‘alfabeta’ en el uso de información. Esta persona ha aprendido técnicas y habilidades para utilizar un amplio rango de herramientas informativas..., al moldear soluciones informativas para sus problemas» (Kapitske, 2003: 39)”. (Lau & Cortés, 2009:25)

⁷⁰ A estos esfuerzos se deben sumar el marco diseñado en 2013, llamado “*Global: Media and Information Literacy Assessment Framework*”, que da pautas para el desarrollo de herramientas de medición de competencias así como de establecimiento de los niveles de preparación de los países para desarrollar niveles altos de AMI y, el “*Media and Information Literacy: Policy and Strategy Guidelines*” del año 2014, que traza el panorama general para el diseño de políticas AMI inclusivas y transversales. Estos esfuerzos recogen el desarrollo de investigaciones propias así como la consulta a expertos y revisión de grupos de investigación europeos.

calidad y de una ciudadanía más comprometida e informada. En este sentido, Marc Sheuer, director de la AoC-ONU (en 2009), recuerda que:

“En el contexto de nuestra sociedad saturada de medios, la educación en medios constituye una herramienta indispensable para el desarrollo del pensamiento crítico entre la juventud y la población en general. Algunos autores llegan a vincular la educación y alfabetización mediáticas con el derecho humano universal a la educación. En un ambiente mediático frecuentemente retador, confuso y contradictorio, en el que coinciden y chocan diversos intereses políticos, económicos e ideológicos, los ciudadanos de todas las edades necesitan nuevas herramientas para facilitar y asegurar su bienestar, así como su participación cívica activa” (Scheuer, 2009:15).

Nacimiento del concepto de AMI

Tanto en el Currículo AMI para profesores como en el documento para la creación de indicadores AMI de la UNESCO (2011a; 2011b y 2013), se establecen múltiples tipos de alfabetizaciones, las cuales son recogidas por el concepto de AMI. Entre ellas se destacan la alfabetización computacional, la alfabetización digital, la alfabetización para la libertades de expresión, la alfabetización informacional, la alfabetización de Internet, la alfabetización bibliotecaria, la alfabetización mediática y la alfabetización en noticias. Sin embargo, se señala, aunque no existen definiciones ni clasificaciones cerradas sobre cada tipo de alfabetización o proceso tendiente a éstas, que todo este tipo construcciones teóricas se pueden integrar a la AMI dividiendo los componentes en informacional y mediático, destacando en cada una de ellos las competencias necesarias para ser considerado alfabetizado mediática o informacionalmente, de la siguiente forma:

Tabla 8 - Procesos AMI⁷¹

Alfabetización informacional						
Definir y articular necesidades de información	Localizar y acceder la información	Acceso a la información	Organizar la información	Uso ético de la información	Comunicar (difundir) la información	Usar las TIC para procesar la información
Alfabetización Mediática						
Entender el rol y las funciones de los medios en las sociedades democráticas	Entender las condiciones bajo las cuales los medios pueden cumplir sus funciones	Evaluar críticamente el contenido de los medios a la luz de las funciones de los medios	Compromiso con los medios para la expresión personal y la participación democrática	Habilidades necesitadas para producir contenidos generados por los usuarios	Uso de las TIC para estos procesos	←

De acuerdo con el documento guía de la UNESCO para el establecimiento de indicadores AMI (2011b), la mezcla de los dos conceptos –alfabetización mediática y alfabetización informacional– no se ha terminado de examinar, aunque las propuestas teóricas ya empiezan a definir las áreas comunes y los espacios en que el concepto se puede desarrollar más ampliamente (este acercamiento considera la alfabetización digital como parte de los procesos tanto de la alfabetización mediática como de la informacional, es decir, contempla un marco de adquisición de habilidades digitales que permita la suficiencia en la obtención de las demás). Bajo este entendimiento, se señala que la relación conceptual que se forja entre las dos, se puede ejemplificar mediante el establecimiento de las competencias que les identifican (conocimientos, habilidades y actitudes). Retomando los planteamientos de Ralph Catts y Jesús Lau (2009), el documento propone el siguiente mapa de competencias que ejemplifica los puntos de coincidencia y desarrollo entre las dos:

Tabla 9 - Competencias AMI⁷²

Habilidades principales		Habilidades subsidiarias
Acceso	→	Identificar necesidades / Expresar / Buscar / localizar
Evaluación / Entendimiento	→	Analizar / Inducir / Deducir (entender) / Procesar
Uso	→	Aplicar / Aprender / Ética / Comunicar / Reproducir / Producir

De este modo se establece que, por el lado de la alfabetización informacional, se entienden el contexto, los procesos y habilidades encaminados a generar el

⁷¹ Fuente: tomado y traducido de UNESCO (2011b:14).

⁷² Fuente: elaboración propia con información (textual traducida) de UNESCO (2011b:15).

entendimiento crítico y el empoderamiento del ciudadano frente a la información, y, por el lado de la alfabetización mediática, se entienden, sobre todo, las habilidades individuales, así como los conocimientos personales necesarios para analizar, evaluar o producir mensajes mediáticos. Esta reflexión se extiende a los diferentes tipos de productos derivados del ecosistema digital, tanto en consumo como en creación.

Por su parte, algunos autores hablan, también en un sentido amplio (pues comprenden la dificultad y la responsabilidad de entregar una asignación semántica a un concepto), de las ‘alfabetizaciones múltiples’, las ‘nuevas alfabetizaciones’ o, incluso, de las ‘multi-alfabetizaciones’. Esta discusión se deriva de la confrontación histórica y del desarrollo que se ha dado, desde los años 60, en el campo que refiere a la alfabetización mediática. El fin es comprensible en tanto que la asignación de un término “comodín”, que se ajuste a los diferentes procesos cognitivos a los que los seres humanos se enfrentan durante sus vidas, puede llegar a ser, de alguna forma, una tarea pretenciosa. No obstante esta dificultad, el desarrollo de un término unívoco sigue siendo una necesidad. Desarrollando esta idea, Manuel Area y Teresa Pessoa (2012) hablan de las nuevas alfabetizaciones introducidas (derivadas) por los cambios culturales generados por las TIC.

En su investigación, estos autores retoman la idea de Bauman (2007) sobre la cultura líquida (y/o sólida) para caracterizar el transcurso impuesto por las TIC, sus características de cambio y movimiento constante y, en relación directa con lo anterior, la variabilidad y velocidad en los procesos de cambio cultural y social. Representada como proveniente de una cultura digital cambiante e inestable, Area y Pessoa (2012:14) contraponen la producción cultural de hoy a la de los siglos XIX y XX, la cual señalan como sólida (estática y predecible). Estos autores plantean que la web 2.0 marca un hito en el proceso cultural al romper, de tajo, las reglas de elaboración y consumo, los procesos de distribución y la autoría de los productos culturales. Bajo este planteamiento, señalan que el ciudadano se enfrenta en la red con múltiples escenarios, desde recursos bibliográficos en línea, noticias y contenidos generales, hasta los más complejos nichos de mercado y versatilidad en términos de negocios. El ciudadano se enfrenta tanto a riesgos como a ventajas y servicios globales (ver también Pérez-Tornero, 2008:18).

El planteamiento en este escenario es el de poder afrontar los diferentes riesgos y poder aprovechar los distintos recursos que se ofrecen de forma continua e incesante en la red. Para poder hacer frente a este nuevo escenario, se necesitan ciudadanos (recursos humanos) capacitados (alfabetizados) en distintos aspectos. Se pretende, bajo esta óptica, que la alfabetización no sea solamente aquella que se refiere a gestionar, producir, almacenar, comparar, validar o consumir productos informacionales, sino una alfabetización de cliente, usuario y consumidor de productos en línea que genere un conocimiento extenso sobre las responsabilidades y derechos que componen la red y la pluralidad de productos ofertados en ella⁷³ (Area & Pessoa, 2012:15). En este sentido, los autores establecen que:

“Los nuevos tiempos han generado nuevos actores –Internet, la telefonía móvil, los videojuegos y demás artilugios digitales– que están cambiando nuestra experiencia en múltiples aspectos: en el ocio, en las comunicaciones personales, en el aprendizaje, en el trabajo, etc. Lo digital es una experiencia líquida bien diferenciada de la experiencia de consumo y adquisición de la cultura sólida y, en consecuencia, precisa de nuevos enfoques y modelos de alfabetización y aprendizaje”. (Area & Pessoa, 2012:16)

Aportes académicos pioneros

Diferentes estudios han comenzado a surgir desde el especial énfasis que se le ha dado a la alfabetización mediática. En el escenario cercano a los grupos académicos vale la pena resaltar los esfuerzos realizados desde el Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), el cual ha realizado varios estudios, en gran parte con financiación de la Comisión Europea y con la colaboración de diferentes socios europeos. En el marco de este grupo de investigación se desarrolló el estudio conducido por Celot y Pérez-Tornero (2009) para la Comisión Europea, que terminó en la generación de una primera versión de indicadores para la evaluación de la AM. Sin embargo, antes de llegar a este constructo teórico, que se expone con más

⁷³ Acá los autores hacen referencia a productos variados como lo pueden ser las redes sociales. El ejemplo icónico de este planteamiento es el uso de *Facebook* que, más allá del uso en ocio, constituye una red profesional, de trabajo, de obtención de información, etc. El punto principal es entonces el de estar preparado y comprender los diferentes escenarios que un producto puede generar en un clima (Internet) donde la pluralidad de plataformas, ofertas, productos, informaciones y contenidos es prácticamente infinita. A esto hace referencia el concepto de alfabetizaciones múltiples.

detalle en el aparte sobre indicadores de medición AMI, otros estudios fueron conducidos en el seno de la UAB.

En el año 2003, el investigador José Manuel Pérez Tornero dirigió la investigación “*Promoting Digital Literacy*”. Este estudio se centró principalmente en la identificación y análisis de las iniciativas en EM que se estaban desarrollando en Europa, con el ánimo de exaltar y comprender las mejores prácticas, e identificar los factores (variables) que determinaban su buena aceptación o resultados.

Partiendo de los perfiles que se hicieron y del análisis de casos detallados, la segunda parte del proyecto se centró en la elaboración de una serie de recomendaciones para proyectar la inclusión de la AM/I (en ese momento entendida como alfabetización digital mediática, y bajo una comprensión con un sentido más restringido, llevado al campo de lo digital) en la escuela por medio de programas de *e-Learning*. Con el desarrollo de este estudio, se entregó a la Comisión un primer esbozo sobre las habilidades y competencias que se deben desarrollar en los ciudadanos para generar una cultura mediática sana y sociedades alfabetizadas en este sentido, es decir, validas de diferentes herramientas para identificar amenazas en la red, pero también potencialidades, con habilidades técnicas suficientes y con criterios para estimular el entendimiento y el pensamiento críticos.

Se dio cuenta igualmente, en el seno de esta investigación, de la importancia que debe tener en las agendas de los gobiernos temas como la brecha digital entre ciudadanos (y países de la región), así como las infraestructuras y elementos básicos de los que se deben dotar a los diferentes centros de formación para luchar contra la reproducción de ciudadanos mal preparados para enfrentar la sociedad de la información y el conocimiento (SIC) actual (lo que más adelante se entenderá como factores contextuales y de promoción –detonantes- de AMI). Una de las recomendaciones que se entregó, en este sentido, fue la de hacer frente a los déficits tecnológicos. La propuesta se centró entonces en generar conciencia sobre la urgencia latente de incentivar la apropiación de las TIC, tanto en su componente práctico, como en el de creación y buen uso.

Los componentes tecnológicos fueron destacados como la fase primaria para poder generar una sociedad mediáticamente alfabetizada. Las variables de acceso y

oportunidades de uso y renovación tecnológica marcan en este contexto la base de lo que hoy se entiende por AMI, la cual requiere, para lograr impulsar realmente sus niveles, de un desarrollo (implementación) homogéneo y constante en los diversos sectores de la sociedad y en todas las edades.

Continuando la trayectoria, en el año 2007, ya bajo el concepto de *Media Literacy* (en un sentido amplio), se llevó a cabo el estudio “*Study on the current trends and approaches on Media Literacy in Europe*”, también dirigido por Pérez-Tornero. Esta investigación generó perfiles por países (en ese momento sobre 25 miembros de la Unión Europea) y, en un esfuerzo similar al anterior, sentó las bases sobre el estado de la cuestión de la AM en el continente. La sociedad de la información y el conocimiento era en ese momento un concepto de especial observancia. En el desarrollo del estudio se describe el paso de la AM como estrechamente relacionado al de esta crecente corriente de pensamiento (Bauman, 2007; Zizek⁷⁴, 2006). El estudio propone una evolución que se sintetiza en el siguiente cuadro:

Tabla 10 - Evolución de la AM por periodos históricos⁷⁵

Período	Entorno comunicativo	Nuevas habilidades	Resultados socio-culturales
Era clásica	Comunicación oral y gestual / Desarrollo de la escritura alfabética	Manejo del lenguaje gestual y oral / Habilidades alfabéticas	Sistematización y conservación del conocimiento / Origen de la filosofía y la exploración científica
Renacimiento y primera revolución industrial	Desarrollo de la imprenta (libros y prensa)	Amplificación y expansión de la alfabetización	Avances en las ciencias filológicas empíricas
Segunda revolución industrial	Aparición de los medios electrónicos: teléfono, radio, cine y televisión	Alfabetización audiovisual	Sociedades de medios y consumo
Sociedad de la información	Medios digitales e Internet	Alfabetización digital / Alfabetización mediática (en un clima de convergencia de los medios)	Globalización de la información / Explosión del conocimiento / Sociedad del Conocimiento

⁷⁴ Este autor habla de que los comportamientos, y las acciones mismas que entendemos como masivas, se guían hoy por una exacerbación de tendencias *–trending topics*, si se quiere– que configuran mensajes mediáticos pero también muchos inconexos o poco reflexivos. Zizek concibe la SIC como un escenario donde la “aldea global” se ve amenazada por un sinnúmero de informaciones y acciones que no obedecen a ningún tipo de lógica o regulación y que dificultan por tanto el trabajo de selección y comprensión de los contenidos consumidos.

⁷⁵ Fuente: tomado (y traducido) de Pérez-Tornero (2007:4).

De acuerdo con este estudio (Pérez-Tornero, 2007:8), la alfabetización mediática puede entenderse desde el análisis de cuatro hitos en su proceso histórico. Por un lado, se señala la existencia del concepto clásico de alfabetización, que hace referencia al proceso de escritura, lectura y entendimiento (comprensión de lectura/competencia lectora). Esta aproximación es expuesta como la dominante durante varios siglos. De acuerdo con el estudio, la alfabetización vista de este modo responde al proceso de evolución mismo de la incorporación de habilidades en lectoescritura en el grueso de la población. El momento principal para adquirir estas destrezas es la escuela primaria, donde se debe cultivar la capacidad y el hábito de leer y escribir.

En un segundo escenario, se expone a la alfabetización audiovisual, que, por supuesto, está relacionada con un estado de evolución más avanzado que se supone relacionado con los medios analógicos (y posteriormente electrónicos). El lenguaje que se pretende descifrar y comprender bajo esta visión es el de la televisión, el cine, las imágenes en movimiento e incluso, el de la radio. El tercer hito es el que se entiende como alfabetización digital (según este estudio, equiparable a la alfabetización informacional, pues se tienen en cuenta, sobre todo, los criterios de creación y consumo de información), que vela por el aprendizaje en términos de utilización de componentes de computación y medios digitales. Bajo este escenario se introduce la necesidad de crear nuevas capacidades en los ciudadanos para que se adapten a las nuevas condiciones creadas por un entorno más moderno.

Finalmente, se establece el hito de la alfabetización mediática, la cual, de acuerdo al proceso reseñado, responde a (o resulta de) la convergencia mediática. El advenimiento de las tecnologías sobre las cadenas de producción y sobre los diferentes procesos sociales, sumado a la mezcla de componentes derivados de los medios electrónicos (proceso descrito como “comunicación multimedia”), constituyen una nueva realidad en el desarrollo de la llamada sociedad de la información y el conocimiento. La AM recoge entonces a las anteriores dando cuenta de las diferentes formas de responder a las nuevas realidades y leer las informaciones aportadas por una sociedad que es capaz de producir en dos días bancos de datos completos. Se trata entonces de cultivar las habilidades de lectura y escritura en un sentido amplio, esto es, en lenguajes escritos, visuales y digitales, así como la generación de habilidades que permitan el control y entendimiento de la pluralidad de soportes mediáticos y de informaciones ofertadas.

En el recorrido histórico que *Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy* lleva a cabo, reconoce como uno de los estandartes de la AM el marco desarrollado por la *European Chart of Media Literacy*, el cual establece con claridad las principales variables de observación que debe contemplar una política en EM. Un total de siete áreas de trabajo se describen como indispensables (Perez-Tornero, 2007:12-13). La primera es el uso eficiente de las tecnologías para acceder, almacenar, recuperar y compartir contenidos con la intención de satisfacer las necesidades individuales y colectivas así como los intereses propios, esto es, la habilidad de encontrar y poder utilizar información con diferentes propósitos, sean estos comandados o fruto de iniciativas personales.

La segunda área de trabajo se describe como la capacidad para poder acceder –y la vez hacer elecciones informadas– a un amplio rango de formas mediáticas y contenidos de diferentes fuentes y orígenes sociales y culturales. En este sentido, se rescata que se logre distinguir entre los diferentes tipos de información, filtrar sus contenidos y conseguir los datos que realmente se están buscando para cumplir con algún requerimiento o propósito. La tercera variable tiene que ver con el entendimiento que se tiene sobre la industria de medios en general, y se describe como la capacidad de comprender cómo y por qué se producen los diferentes contenidos mediáticos.

La tercera y la cuarta área de trabajo se complementan la una a la otra en un grado de integración bastante alto. La tercera establece la necesidad de comprender cómo y por qué se produce un contenido mediático. La cuarta se encamina hacia el análisis crítico sobre las técnicas, lenguajes y convenciones utilizadas por los medios de comunicación, así como hacia la comprensión de los mensajes que transmiten y los condicionamientos que estos pueden portar. Juntas, estas áreas de trabajo se convierten en uno de los factores definitorios de la alfabetización mediática, ya que constituyen una comprensión amplia sobre la producción de información y contenidos que lleva en sí establecidos los componentes de decisión y acción informada, así como el de empoderamiento ciudadano en el sentido de una lectura crítica, abierta y objetiva sobre las informaciones que pueden ocasionar injerencia en asuntos públicos o condicionar sus comportamientos en diferentes instancias, como lo puede ser, por ejemplo, el condicionamiento del voto mediante la presentación de informaciones seleccionadas y

la utilización de maquinarias informacionales para posicionar determinados candidatos (Carlsson et al., 2008; Giraldo, 2010; Culver & Jacobson, 2012).

La quinta área de trabajo expuesta da cuenta del uso de los medios para la expresar y comunicar ideas, información y opiniones de forma creativa. Está pues estrechamente relacionada con los componentes de uso de los objetos técnicos y tecnológicos así como con la apropiación de las técnicas de producción. La sexta área plantea a la necesidad de identificar y evitar los contenidos y servicios mediáticos que pueden ser ofensivos, dañinos o simplemente no solicitados. Este escenario es el del uso seguro, que implica la identificación de los problemas y riesgos que, sobre todo, están presentes en la red (al igual que en otros espacios y servicios).

Finalmente, y muy en relación con lo planteado en la tercera y cuarta, la séptima área de trabajo pretende que se haga un uso eficiente de los medios en el ejercicio de los derechos democráticos y las responsabilidades civiles. Esto es, que se logre engendrar en los ciudadanos un espíritu crítico que lleve a procesos de toma de decisión más transparentes, así como a una ciudadanía más comprometida y capaz de valerse de los medios tanto para informarse como para difundir sus opiniones.

Pérez Tornero (2007:13) resume entonces las capacidades relacionadas con la AM en cuatro áreas de habilidad: acceso, análisis, evaluación y producción creativa. A su vez, establece que estas cuatro áreas generan (potencian) el desarrollo personal de los ciudadanos en tanto que ayudan a crear conciencia, profundizar habilidades de pensamiento y comprensión críticos y estimular las habilidades de resolución de problemas. En desarrollo de lo anterior, el estudio establece que existen tres áreas principales atendidas por la alfabetización mediática que son indispensables para el correcto entendimiento del concepto, y que han sido trabajadas desde entonces en casi todas las investigaciones en el marco europeo. La siguiente tabla ilustra tales dimensiones:

Tabla 11 - Áreas de la Alfabetización Mediática⁷⁶

Área	Desarrollo
Acceso	<p>Hace referencia a las oportunidades que tiene la ciudadanía en cuanto a la utilización de los medios. Se distinguen dos tipos de acceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Acceso físico a los medios y sus contenidos; b) Las habilidades cognitivas y prácticas que permiten un uso adecuado de los medios. <p>Esta variable es estrictamente dependiente de los contextos: edad, género, infraestructura, educación, etc.</p>
Análisis y evaluación	<p>Hace referencia al entendimiento que se debe lograr sobre los contenidos y productos mediáticos. En este sentido, se hace énfasis en:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Las habilidades para leer, comprender y evaluar los contenidos y productos mediáticos ofertados; b) Las capacidades de comprensión y consciencia sobre las posibilidades que los medios crean y ofrecen al ser entendidos como herramientas. <p>Además de esta división básica, deben entenderse como capacidades relacionadas la habilidad individual de explorar, localizar y seleccionar la información necesitada y la habilidad para evaluar la honestidad/idoneidad de la fuente, esto es, si es fidedigna, si denota intereses de por medio, etc. (pensamiento/entendimiento crítico).</p>
Competencia comunicativa	<p>Hace referencia a las habilidades que permiten crear mensajes, utilizando diferentes códigos, así como a la capacidad de distribuirlos y hacerlos compatibles con los diferentes medios disponibles. Desarrolla las llamadas “habilidades creativas”, las técnicas, las semióticas y las sociales.</p> <p>Esta competencia debe ser entendida en los términos que planteó Noam Chomsky (1976): como la habilidad que permite la participación activa en la esfera pública y que surge como una habilidad pragmática que permite la interacción entre las personas.</p>

El desarrollo de las investigaciones mencionadas tiene como mayor hito en su producción académica el trabajo realizado en conjunto con EAVI (*European Association for Viewers' Interests*) en entre los años 2009 y 2010 y que terminó en el establecimiento de la pirámide que orienta la creación de indicadores para la medición de niveles AMI. Este estudio, de principal importancia, es descrito más adelante.

⁷⁶ Fuente: elaboración propia con información de Pérez Tornero (2007:18-19).

Otro estudio de gran importancia desarrollado por el Gabinete de Comunicación y Educación es DINAMIC (Desarrollo de Indicadores de Alfabetización Mediática Individuales, Corporativos y Ciudadanos), desarrollado entre los años 2013 y 2015. En esta investigación, que generó un marco teórico para la creación de cuestionarios de evaluación de niveles de AMI en la empresa, la administración pública y la escuela, se sistematizó también una buena parte de los estudios que hasta el momento se habían realizado para medir habilidades personales. Un total de 17 estudios son analizados en profundidad (Giraldo et al., 2014). Este estudio se trabaja, igualmente, con detenimiento en los próximos apartes.

El proyecto europeo en AMI más reciente llevado a cabo por este grupo de investigación es EMEDUS *European Media Literacy Education Study -Research on Existing Media Education Policies*). Esta investigación propuso una revisión bibliográfica amplia, sustentada por los trabajos anteriores y comprendiendo la amplitud de esfuerzos elaborados en proyectos también financiados por la Comisión Europea⁷⁷. Esta investigación, más centrada en la educación primaria y secundaria, llevó a cabo un análisis sobre la manera en cómo los 27 Estados miembros⁷⁸ de la Unión Europea han introducido la AMI en sus currículos escolares, indagando además sobre las instituciones y tipos de normativas que favorecen su inclusión.

Este estudio se valió de diferentes etapas de investigación e indagación y planteó una metodología de utilidad para la recolección de datos relativos al desarrollo de la alfabetización mediática. Entre otros aspectos, las grillas de recolección de datos buscaban establecer las asignaturas en las que la AMI está presente, si ésta se menciona directamente en el currículo y con qué terminología, si se trata de una competencia o un contenido transversal y en qué grados y bajo qué modalidad (obligatoria/optativa) se dicta. También indaga sobre las leyes que sustentan su implementación y sobre la creación de oficinas específicas de acción nacional o regional para el incentivo de esta disciplina en los sistemas educativos. Finalmente ofrece una reflexión sobre los mismos componentes, pero enfocados sobre el acceso y uso de las TIC⁷⁹ (Durán-Becerra & Tejedor, 2015).

⁷⁷ Como los proyectos *Screening Literacy* (BFI, 2012, 2013); *Translit* (Frau-Meigs, 2013).

⁷⁸ Los 28 actuales menos Croacia.

⁷⁹ Estos elementos se retoman en las grillas de análisis creadas para esta investigación.

AMI: Aproximación conceptual desde la educomunicación

La educación en medios, y por este camino la alfabetización mediática e informacional⁸⁰, es una disciplina que busca ofrecer instrumentos que ayuden a generar en el consumidor (usuario/ciudadano) habilidades de discernimiento y de comprensión de la información recibida, así como las herramientas suficientes para contestarla, comentarla e interiorizarla correctamente. Según este planteamiento, la educación⁸¹, como históricamente se entendió, ya no es materia del educador tradicional en exclusiva, está en todas partes; en la televisión, la radio, el cine, la publicidad, la política y, claro está, en Internet (Perceval & Tejedor, 2007).

Frente a la pluralidad de términos con los que se hace referencia a la AMI; educación en medios, alfabetización mediática, alfabetización informacional, alfabetización digital, entre otros, el investigador y catedrático José Manuel Pérez Tornero (2004) ha hecho hincapié, desde diferentes frentes, en la noción de la educación en medios, indicando que ésta puede ser entendida como sinónimo de las demás expresiones que, si bien es cierto le dan por separado especial atención a algún aspecto en específico, forman parte de lo que se entiende, en un sentido amplio, como Alfabetización Mediática e Informacional. El autor sostiene que:

“Con un sentido parecido aunque con matices diversos, se emplean expresiones diferentes: “alfabetización informativa”, “alfabetización en tecnologías de la información y la comunicación (TIC)”, “alfabetización en medios”, “alfabetización en redes”, “educación en medios”, “educación en comunicación” y otros”. (Pérez-Tornero, 2004: 74)

⁸⁰ *Nota aclaratoria: Tanto en este apartado como en otros que tocan el tema de la educomunicación, se reproducen de forma textual algunos apartes de la investigación “*La alfabetización digital mediática y el reto de las TIC en Colombia: Diagnóstico y análisis de las principales iniciativas educomunicativas en el escenario 2.0*” (Durán Becerra, 2013: 23-32). Estos apartes constituyen una actualización (profundización) teórico-conceptual del marco teórico de dicha investigación que se recoge en el presente marco con el ánimo de dar continuidad al trabajo previo elaborado por el autor.

⁸¹ La Real Academia Española define a la educación como la “acción y efecto de educar”. Es preciso que ésta se entienda desde un principio como la transmisión de un conocimiento, de valores, de formas y de principios, es decir, sobre los dos componentes básicos de su definición: desde las acciones que conducen a ello, pero también desde los efectos mismos que producen el resultado final de contribuir al enriquecimiento intelectual (informaciones, programas, software, entre otros). La educación debe entenderse como proceso, como oferta, como contenido, pero, sobre todo, como un elemento ofertado de manera constante en diferentes instancias sociales y en distintos medios de expresión, sean estos permanentes (consultables de forma permanente) o por medio de un proceso comunicativo de difusión en directo (el profesor que dicta una asignatura).

Así mismo, indica Pérez Tornero, el concepto más amplio y en el que todos los demás podrían verse recogidos sin importar su especificidad (medios de comunicación, o el componente de habilidades técnicas como la lectoescritura digital, por ejemplo) es el de “educación en comunicación” (el texto de referencia de Pérez Tornero –del año 2004– debe entenderse adaptado a los presupuestos que se trabajan hoy, donde más que señalar la educación en comunicación, debe comprenderse, como ha sido establecido con antelación, como “educación en medios”, dando un paso hacia la comprensión de la comunicación como el elemento principal dentro de la estructura mediática en general). En este sentido, se destacan los dos componentes principales, la educación y la comunicación, como elementos que permiten configurar cualquier mezcla o especificidad. Se puede hablar entonces, por ejemplo, de divisiones como la “educación en medios de comunicación”, sin embargo, ésta se quedaría corta pues sólo trata los medios de comunicación, en sentido estricto, y deja por fuera a los demás tipos de canales de difusión, así como a las tecnologías que crean nuevos usos y redes suplementarias (como los usos informativos que se le da a las redes sociales, por ejemplo), en tanto que componentes tecnológicos o iniciativas ciudadanas particulares, entre otros, que conforman el entorno digital y que definen la realidad social y educativa que se vive desde la rápida ascensión de las nuevas tecnologías a los diferentes sectores de la población (Zizek, 2006, Bauman, 2007).

Por otro lado, el término “alfabetización digital” es igualmente conflictivo, aunque recoge en su título dos términos esenciales, su sentido estricto podría parecer limitado: por alfabetización se entiende el proceso de aprendizaje –en este caso en el entorno digital– que sería equiparable a lo que en el proceso de aprendizaje tradicional es la “lectoescritura” (la capacidad de leer y escribir). Lo digital, como se anticipó, define el entorno de este aprendizaje. Con razón, Pérez Tornero (2004:73) se refiere a la alfabetización digital exponiendo sus límites y demarcando su centro de acción y aparición en un contexto determinado:

“Para conseguir [su] implantación se requieren ciertos requisitos tales como inversiones públicas, despliegue de infraestructura, desarrollos tecnológicos, etc. Pero entre ellos destaca la capacidad de las personas para asumir tales tecnologías. En este sentido, a esta capacidad y al proceso de su enseñanza es lo que se denomina “alfabetización digital””.

Por estas razones, se recomienda, desde un principio, la apropiación (en el caso de la utilización de esta terminología) de una definición de “alfabetización mediática [e informacional]” en sentido amplio⁸², como el establecido en la definición de “educomunicación” (educación en comunicación) expuesta por este investigador, que comprende el juego entre los binomios “educación en comunicación” y “comunicación para la educación” (o “educación con medios/comunicación”, por poner otro caso). Es de vital importancia comprenderlo de esta manera, pues la educomunicación, como se expone más adelante, hace referencia, en ocasiones, a sólo un tipo de proceso: el dialógico.

En desarrollo de lo anterior, es necesario comprender que diferentes definiciones se han propuesto sobre la materia, incorporando, a medida que se adelantan estudios y que el rol de esta disciplina adquiere un mayor valor, versiones y acepciones cada vez más refinadas. Ya para el año 2004, se habían identificado las principales corrientes, incorporando una definición de la UNESCO (de 2002) sobre la educación en medios, una de la *Association of College and Research libraries* (del año 2000) y una del *Education Testing Service* de los Estado Unidos. En esta ocasión, se estableció un paralelo entre las similitudes de las propuestas indicando los factores que tienen en común en sus definiciones en cuanto a los procesos de “selección”, “acceso”, “integración/evaluación”, “gestión” y “creación/producción”, que conforman el proceso de alfabetización mediática (y de medición de capacidades en general) en cada caso.

⁸² “Elegir, pues, una terminología u otra significa, sin duda, señalar y poner énfasis en alguno de los componentes del proceso que se intenta describir con el riesgo consiguiente de colocar otros en segundo plano. Sin embargo, una cosa es cierta, casi ninguno de los términos que podemos elegir podrá revelar por sí mismo la complejidad y la profundidad de los procesos que intentamos describir ni las competencias necesarias para actuar en la sociedad del conocimiento. En este sentido, la utilización preferente de un término no dejará de tener siempre un cierto carácter convencional y estratégico” (Pérez-Tornero, 2004: 75-76).

Tabla 12 - Comparativos "alfabetización mediática" Pérez Tornero⁸³

Procesos	ETS Framework	UNESCO Media Education	Association of College and Research Libraries
Selección	-	Capacidad de selección	Reconocer y determinar la extensión de la información que se necesita
Acceso	Conocer el modo de colectar información	Posibilidad real de acceder a los medios y de producir con ellos	Acceso eficiente a la información requerida
Integración/ Evaluación	Integrar/ Evaluar	Interpretación: de los mensajes y de sus valores Análisis: capacidades críticas ante los medios Identificación de las fuentes para comprender intenciones y objetivos	Evaluar la información y sus fuentes Incorporar la información seleccionada a la base de conocimientos
Gestión	Gestionar aplicando un sistema de clasificación	-	Usar la información eficazmente en función de un objetivo establecido Clasificar almacenar y manipular la información recogida o generada
Creación/ Producción	Generar información	Acceso a producir con los medios	Reestructurar y generar información

Comprendido como se plantea hasta este momento, la educomunicación (en este punto equiparable al concepto de Alfabetización Mediática) es vista, más allá de las diferencias conceptuales entre una y otra propuesta, como la unión de las disciplinas de la comunicación y la educación para explotar el potencial del individuo frente a (y por medio de) los medios y su deseo de aprender. Entendido así, las TIC se comprenden hoy día como la base de esta disciplina en tanto que están presentes en todo momento y en casi todo proceso de aprendizaje o espacio de trabajo/ocio/entretenimiento, sobre todo en la web. Sin embargo, como se ha mencionado, trasciende el escenario instrumental, como el que daría la alfabetización digital (de capacidades operativa⁸⁴),

⁸³ Fuente: tomado de Pérez-Tornero (2004: 80).

⁸⁴ “Si vemos las TIC como la expresión del cambio tecnológico y ambiental que se corresponde con la sociedad del conocimiento hemos de reconocer que no se trata tan solo de la asimilación de unos instrumentos técnico-materiales (*hardware*), sino también, de programación y lenguajes (*software*), de signos y símbolos, de sistemas de interactividad, dispositivos comunicativos y contenedores de información” (Pérez-Tornero, 2004: 75-76). Aunque esta definición es amplia, es importante establecer –recordar/anticipar– que el camino que ha recorrido la AMI es precisamente el del desprendimiento del componente técnico como variable definitoria, para insertarse de forma más natural a la realidad, es decir a los nuevos procesos de aprendizaje que se caracterizan ya dentro del entendimiento de un entorno tecnológico que ha sido “naturalizado” y que ya no es ajeno al diario vivir: el computador es el lápiz de hace 100 años.

para hacer énfasis en el entendimiento y gestión de las herramientas que llevan al aprovechamiento oportuno de los recursos que derivan de ellas y que se pueden acceder a través de su uso.

Esta precisión semántica es importante en el momento de aterrizar los conceptos, pero no es la única. Si bien lo anteriormente expuesto permite entender que el uso del término “educación” se extiende no sólo a los escenarios tecnológicos sino también a cualquier otro escenario de difusión de conocimientos a través de diferentes recursos mediáticos que tienen como fin educar y generar otros tipos de actividades tendientes a cultivar el intelecto, el entendimiento de este concepto no siempre ha llegado al término que se deriva de las investigaciones de corte europeo continental, por decirlo de algún modo, como la recientemente expuesta. En América Latina, el desarrollo de esta disciplina ha tomado, en ocasiones, otros matices a la hora de comprenderla e insertarla en los diferentes terrenos de estudio, entendiéndose más como un canal de transmisión derivado de los parámetros de la actividad comunicativa en múltiples direcciones, es decir, en el escenario de la era digital, estableciéndose como una disciplina que busca aprovechar los canales que multiplican las posibilidades de diálogo y de creación y aprendizaje en común.

Pero, antes de abordar los postulados teóricos que se han extendido en Latinoamérica, vale la pena recordar otros escenarios de enfrentamiento semántico entre las diferentes corrientes y los diferentes conjuntos de palabras, que llevan a definiciones similares a la que hasta el momento se ha caracterizado acá como educación en comunicación/medios o alfabetización mediática e informacional. En este sentido, el fruto del enfrentamiento entre nuevas opciones términos y acepciones, y de los nuevos parámetros educativos, fue aceptado y delimitado por la UNESCO en 1979 como la “educación en materia de comunicación”. Se definió como:

"todas las formas de estudiar, aprender y enseñar, a todos los niveles (...) y en toda circunstancia, la historia, la creación, la utilización y la evaluación de los medios de comunicación como artes prácticas y técnicas, así como el lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación" (UNESCO, 1984: 8, citado en Aguaded-Gómez, 1995: 22).

De esta misma forma, Perceval y Tejedor (2007), desarrollando el concepto de la educomunicación dentro de diferentes escenarios, establecen que hoy en día estamos frente a un usuario (antiguo consumidor/receptor pasivo) avezado y exigente que no consume pasivamente y que no se conforma (incluso en casos donde el espectador no está alfabetizado –en lectoescritura– la educomunicación puede cumplir sus funciones porque la interacción puede ser simple o inconsciente). La tarea de enseñar ha excedido las aulas y se instala por todas partes, sobre todo en la web.

“Los medios de comunicación de masas actuales son el motor primordial de la cultura y la educación en el comienzo del siglo XXI. Los medios inducen a valores, opiniones y actitudes ante la vida, cambian el vocabulario y el lenguaje de su público, muestran visiones cosmológicas espacio-temporales complejas, desestiman grandes grupos de costumbres tradicionales y valorizan otros nuevos inéditos y revolucionarios... La imagen está sometida a una velocidad de cambio que la transforma y nos transforma” (Perceval & Tejedor, 2007: 4).

De acuerdo con estos autores, para que este esquema triunfe y se obtengan resultados positivos es indispensable cumplir con cinco condiciones (o retos): libertad, responsabilidad, interactividad, continuidad y virtualidad. Éstas derivan, según los investigadores, de que es sólo mediante la interacción efectiva que los paradigmas educativos de los siglos XIX y XX, que apostaron por la abolición del sistema de instrucción unidireccional, que un modelo de interacción directa como el propuesto se podría aplicar (Perceval & Tejedor, 2007: 7). Esto adquiere especial relevancia si se tiene en cuenta el desligamiento de la connotación negativa del ocio⁸⁵ (Perceval, 2002), que ha empezado a ser visto como un espacio para el aprendizaje (no es que antes no lo fuera, pero no se tenía como objeto de estudio sino hasta hace relativamente poco tiempo en estos términos), en la actualidad la web constituye “una vía de doble sentido, donde el usuario/docente/alumno/espectador se convierte en partícipe a través de fórums de opinión e incluso en productor de su propia televisión [o cualquier otro contenido] educativa (trabajos personales o de grupo) que sitúa en la red” (Perceval &

⁸⁵ Dos corrientes que en el siglo XXI se disputan: “por un lado, el paradigma liberal-consumista que entiende que el ocio se tiene que asociar exclusivamente con el descanso y con la liberación del trabajo y que, en consecuencia, busca hacer del tiempo de ocio una ocasión para el escapismo, la catarsis y, sobre todo, para el consumo. Por otro, el paradigma creativo-cultural que intenta integrar dentro del tiempo de ocio, los valores y procesos que provienen del campo de la educación, la creación y la cultura volviendo a la auténtica definición clásica de ‘*otium*’” (Perceval, 2002: 2).

Tejedor, 2007:13). Este tipo de acepciones se aproximan a la forma como se entiende el concepto en la academia latinoamericana tradicional, así como por parte de algunos autores ibéricos.

Finalmente, es prudente recordar lo que establece Pérez Tornero (2004:95) respecto a que hoy en día no se puede entender la alfabetización mediática [e informacional] como una etapa. Para el autor, existen al menos tres momentos (tipos) en la alfabetización desde sus componentes de apropiación técnico-tecnología: “la alfabetización digital general y básica”, que es aquella que se enseña en los colegios y centros de formación (con la que debería contar el grueso de la población); “la alfabetización digital relacionada con el empleo”, que es aquella que en virtud de la actividad que un individuo desempeña supone un aumento de las habilidades básicas y la construcción de unas específicas y; “la alfabetización a lo largo de la vida”, que es aquella que se va dando con el paso del tiempo, que va actualizando los conocimientos y las habilidades como complemento a la alfabetización básica o a la específica, y que es impuesta por las exigencias del progreso técnico, tecnológico y sociocultural (más cercana a la definición de la AMI). Establece, igualmente, que estos procesos de alfabetización se dan de diferentes formas y por medio de distintos sistemas, entre los que destaca:

“los sistemas educativos como ámbitos de educación formal y programada; los sistemas mediáticos como ámbitos de formación y educación informal; los sistemas socializadores primarios, es decir, familia y grupo de pares; las instituciones y ámbitos encargados de promover la ordenación de las comunicaciones y su regulación; finalmente, el ámbito de la participación ciudadana y de los servicios públicos y su relación con el ámbito mediático” (Pérez-Tornero, 2004: 95-96).

Educomunicación: entendimiento iberoamericano

El presente apartado trabaja la teoría de la educomunicación desde un aspecto que se puede comprender como diferente al encontrado en la exposición de ideas derivadas del constructo teórico planteado por Pérez Tornero (2004), que sirve, asimismo, para comprender los posteriores desarrollos descritos en UNESCO (2008; 2011a; 2011b), EAVI (2009) o Ainley et al. (2012), entre otros.

En este escenario se trabaja la educomunicación como disciplina y punto de reunión de los procesos de comunicación dentro de la educación (o procesos educativos). Aunque

esta proposición no se separa de lo entendido en la AMI, pues es un elemento dentro de la amplitud conceptual de esta disciplina, es preciso hacer la diferenciación en tanto que este enfoque ha sido trabajado en investigaciones anteriores, y porque no puede confundirse con el enfoque que se trabaja en la presente investigación (en el que la educomunicación es entendida en un sentido amplio, holístico, equiparable al entendimiento global que se tiene sobre de la AMI).

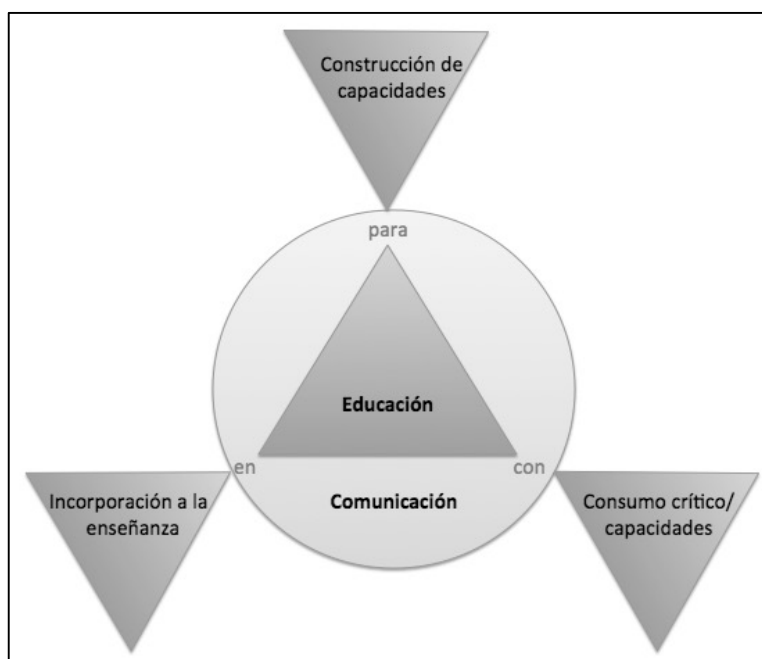
Esta apreciación es tenida en cuenta por autores como Guillermo Orozco (1997: 25), quien asegura que “No obstante el creciente interés de comunicadores y educadores en explorar de maneras más creativas y productivas la interacción entre medios y audiencias, en el ámbito iberoamericano siguen circulando visiones reduccionistas, que aun sin proponérselo, impiden su adecuada comprensión y, consecuentemente, un mejor aprovechamiento de los medios en beneficio de las audiencias.”

Para poder diferenciar resuelta y claramente los enfoques, la figura 21 resume los diferentes puntos que relacionan a la educación y la comunicación según los esquemas que se pueden observar en el escenario latinoamericano y en algunos pensadores españoles. Este diagrama retoma las divisiones que se derivan de las investigaciones de Paulo Freire (2002), Kaplún (1998), Aparici (2003 y 2010) y Barbas Coslado (2012), principalmente, así como de aportaciones propias (Durán-Becerra, 2013), en el escenario de la educomunicación dentro de tres ámbitos teóricos que se pueden diferenciar.

En este sentido, se rescatan las combinaciones con las que más frecuentemente se acota la educomunicación, esto es, educación con/para/y en la comunicación: (1) en un primer momento, se habla de la educación para la comunicación, esto es, la construcción de capacidades para que el emisor logre llevar al receptor el mensaje y que éste a su vez sea capaz de llevar a cabo un proceso de retroalimentación e identificación de las partes del proceso comunicacional; (2) existe también la educación con la comunicación, esto es, el desarrollo de capacidades que permiten consumir los medios de comunicación de una manera crítica, identificando los contenidos de los mensajes y; (3) por último, la educación en comunicación, que comprende la incorporación de los medios y técnicas de la comunicación en los procesos de enseñanza. La primera acepción es la que corresponde al planteamiento diferenciado que se menciona en este aparte, es la utilización de los diferentes enfoques del proceso comunicativo para lograr llevar

contendidos educativos al receptor rompiendo la tradición de la imposición unilateral de conocimientos, es decir, entrando a espacios de diálogo entre los actores que conforman el escenario educativo. Por su lado, si se tienen en cuenta las tres combinaciones presentes en el diagrama, se estaría hablando de un constructo teórico cercano a la AMI en los términos en que se comprende en el presente proyecto, si se comprenden los componentes tecnológicos dentro de los mismos procesos identificados.

Figura 21 - Diagrama educomunicación⁸⁶



Sin embargo, es sólo estudiando la propuesta de Paulo Freire (2002) que se logra percibir en plenitud el escenario de la educomunicación como disciplina ligeramente aislada. En anteriores investigaciones, se planteó el escenario de la educomunicación 2.0 para indagar al respecto de la aplicabilidad de los postulados 'freireanos'. En este sentido, Freire anticipa –aunque quien acuña el término de educomunicación es Ismar de Oliveira Soares⁸⁷– que la educación y la comunicación confluyen en una sola

⁸⁶ Fuente: Durán-Becerra (2013).

⁸⁷ De acuerdo Con este autor: “Gall recuerda que las raíces de estas prácticas educomunicativas de sentido popular son multiculturales y se encuentran en los pilares conceptuales propios de teorías deudoras de la tradición latinoamericana (la teología de la liberación; las teorías críticas sobre educación y comunicación, como la pedagogía dialógica de Freire; los estudios críticos de la Escuela de Frankfurt y los estudios culturalistas ingleses, a los que se suman los estudios de la recepción, vinculados con la teoría de las mediaciones) (de Oliveira, 2009: 198).

disciplina; en un nuevo fenómeno amplio y complejo. La relación de los conceptos es entonces transversal e indica que no hay supremacía entre ellos⁸⁸ (rompiendo el sistema de educación bancaria: de ‘deposito’ de contenidos⁸⁹). Trayendo esta teoría al escenario actual, es indispensable pensarla de este modo porque es precisamente en el carácter variable, característico de los cambios tecnológicos, que los conceptos adquieren su dificultad actual: es pues una disciplina viva que incluye los procesos educativos en diferentes aspectos y ejes temáticos, y no sólo en el de la alfabetización (lectoescritura) digital. Igualmente, para la completa comprensión de esta aproximación teórica, es necesario resaltar la característica dialógica de los procesos comunicativos (dentro de los educativos) que lleva al aprendizaje (Freire, 2002), ya que es en la posibilidad de retroalimentar y discutir en lo que se fundamenta esta definición⁹⁰.

Lo anterior se puede comprender –para extender el entendimiento que se tiene sobre los procesos de diálogo (o dialógico), o de lectura, si se quiere, comparables con los procesos educativos, pero presentes en los modelos de comunicación– desde las etapas que llevan al monumento final del acto comunicativo: “Más que en la emisión, es justamente en el «largo y complejo» proceso de la recepción, donde se produce la comunicación, donde se le da su sentido (Orozco, 1997: 28)”, y por tanto, donde se debe explorar, estudiar y fortalecer al receptor para que logre una mejor comprensión (que se pueda comprender como libre, fruto del análisis de los mensajes y fuentes; de procesos de lectura crítica). En este sentido, “la emancipación de las audiencias, vía su educación crítica y la diversificación de la oferta mediática con la que interactúan, son, como la democracia, objetivos siempre alcanzables” (Orozco, 1997: 29).

⁸⁸ El punto, que se desarrolló en Durán Becerra (2013), hace referencia a que una vez la educación ha salido de las aulas tradicionales, como lo establece Perceval (2002), la convergencia en la red de contenidos y aprendizajes forma esta nueva concepción (de inseparabilidad entre los conceptos de educación y comunicación, y también su inserción en nuevos escenarios y porciones de tiempo).

⁸⁹ Freire habla de la pedagogía del oprimido, de la educación para la libertad, lo que supone una primera y definitoria aproximación hacia el componente constitutivo de la educomunicación: a reflexión/pensamiento crítico.

⁹⁰ Para responder a la incógnita que se planteó sobre la existencia de la educomunicación 2.0 como tal, en pasadas investigaciones se prefirió entender y suscribir las recomendaciones que hace Barranquero (2007), donde se destaca que se trata más bien de “aprovechar las enormes posibilidades de comunicación y organización de las tecnologías de bajo coste como Internet, el «software» libre o el video” (Barranquero, 2007: 119-120), para poder llevar a cabo proyectos bien direccionados y con objetivos definidos que logren generar un proceso de cambio social.

Retomando la idea trabajada en el aparte de antecedentes históricos, la discusión sobre los postulados de Kaplún (1998), Freire (2002) y Aparici (2003 y 2010) a que llega Barbas Coslado (2012) se hace relevante a este punto. Este investigador rescata los esfuerzos teóricos de los investigadores del contexto iberoamericano y establece las ventajas reales de su aproximación, dejando claro lo que se debería entender por educomunicación, y alejándola de la noción de lectoescritura y de su inscripción exclusiva a los medios de comunicación. A este respecto, Barbas Coslado (2012) propone el constructo teórico de lo que acá se entiende, pensando en la herencia innegable que deja Freire en este autor, como “educomunicación dialógica” bajo las siguientes condiciones:

“Nuestra Educomunicación –la Educomunicación– tendría como finalidad la construcción y creación colectiva a través del intercambio simbólico y el flujo de significados. Esto supone considerar, en primer lugar, la naturaleza colaborativa y participativa de la Educomunicación; en segundo lugar, sus posibilidades creativas y transformadoras y, en tercer lugar, los medios y códigos a través de los que se establece el proceso educomunicativo” (Barbas Coslado, 2012: 165).

Según lo planteado bajo esta óptica, la educomunicación dibuja un escenario donde la horizontalidad y la igualdad son condiciones básicas de su desarrollo. Con el fin de fomentar el acceso y de hacer de ésta una disciplina realmente universal, los participantes en el contexto educomunicativo no pueden estar jerarquizados, deben ser situados en “planos simétricos”:

“La Educomunicación concibe el aprendizaje como un proceso creativo donde sólo es posible la construcción de conocimientos a través del fomento de la creación y la actividad de los participantes. El conocimiento no es algo dado o transmitido sino algo creado a través de procesos de intercambio, interacción, diálogo y colaboración. La Educomunicación debe favorecer este tipo de dinámicas de aprendizaje donde la creatividad es, al mismo tiempo, objetivo y método en procesos de análisis y experimentación permanente” (Barbas Coslado, 2012: 166).

Esta acepción de la educomunicación, que desde el escenario que dibuja la alfabetización mediática e informacional puede incluirse como uno de los elementos principales dentro de esta disciplina, es tomada en cuenta de manera referencial y siempre distinguiéndola de la educomunicación en sentido amplio. En este sentido, el

entendimiento derivado de Freire (sobre todo desde los componentes críticos: comprensión y diálogo) y Kaplún se comprende, para los efectos de esta investigación, inscrito dentro del escenario más amplio que buscan autores como Pérez Tornero (2004), Culver y Jacobson (2012), Buckingham 2006, Hobbs (2010), Orozco (1997) que, trayéndolo a los términos utilizados en el contexto actual, se aproxima al entendimiento que se tiene sobre la AMI. De esta forma, se trabajan las referencias a la educomunicación como disciplina dentro del entendimiento mencionado, y no como el mero proceso comunicativo dialógico que se vale de las herramientas tecnológicas para extender sus canales y medios de acción y transmisión. Es decir, la educomunicación se comprende desde las tres vertientes tratadas en la figura 21 (Diagrama Educomunicación).

No obstante el planteamiento teórico que se respeta de acá en adelante sobre la educomunicación, debe recordarse que esta construcción, basada en los planteamientos de Freire y Kaplún, sobre todo, forma también una parte importante –uno de los elementos definitorios, si se quiere– de la AMI. Lo que esta aproximación busca es que los procesos educativos se vean moldeados por la inserción de las herramientas y procesos y, en general, de todas las tecnologías que la comunicación pone al servicio de la sociedad (y que pueden comprenderse como agentes /actores de mediaciones, en términos de Orozco, 1997 –también trabajado por Martín Barbero, 1986). Esto con el fin de que se dé un mayor aprovechamiento a los recursos, que se ahorre tiempo, y se dé cabida a escenarios más interactivos que rompan la rutina unidireccional impuesta por la educación tradicional decimonónica que ve al receptor como un agente estático al que únicamente es preciso depositar conocimientos sin que éste pueda, al mismo tiempo, ponerlos a prueba, interactuar con ellos, profundizarlos y/o contestarlos. Éste es precisamente el escenario *ideal* de la educación 2.0 y de la educación virtual, es la inserción de los diferentes elementos tecnológicos de la comunicación en los procesos de educación, y la adopción de estas herramientas (tecnologías) para llevar a cabo el ‘proceso de enseñanza dialógico’ a través de su utilización.

Capítulo II - Construcción de un marco teórico en AMI

El capítulo anterior permite comprender la variedad de términos y algunos de los recorridos que las vertientes que tratan temas relacionados con la alfabetización mediática e informacional han trazado. Teniendo en cuenta la reflexión planteada, el término AMI se trabaja en la presente investigación desde un entendimiento amplio, intentando dar una mayor precisión sobre su desarrollo y alcances, y realizando una aportación a los esfuerzos por configurar indicadores y variables de observación que faciliten su apropiación y evaluación. En tanto que el presente trabajo plantea la medición de niveles AMI, es indispensable que la comprensión de este concepto se uniformice desde este primer momento y que se separen las diferentes acepciones y conceptos cercanos de forma clara y precisa.

Precisiones conceptuales sobre el marco de la AMI

La alfabetización mediática e informacional recoge en su definición y campo de acción una multiplicidad de nociones y conceptos que, desde distintos frentes, concentran las múltiples aristas que dan forma al concepto. En este sentido, la UNESCO propone la extensión de una única disciplina capaz de recoger y configurar una formulación teórica amplia y adecuada a las exigencias actuales. Esta versión conciliadora, aunque necesaria, no deja de ser conflictiva. Recoger los aportes de diferentes teóricos, compararlos y hacer posible un marco teórico-práctico para su aplicación no ha sido una labor sencilla desde el punto de vista de su desarrollo. El esfuerzo más claro en este proceso definitorio se ha cristalizado por medio del Currículo AMI para Profesores. Desarrollado por la UNESCO en el año 2011, dicho currículo se ha convertido en el referente principal de las últimas publicaciones, así como en el foco de acción y preocupación de evaluación de diferentes expertos alrededor del mundo. Este esfuerzo ha sido igualmente reforzado por la publicación del marco para generar indicadores de medición AMI (2013) y un documento para la formulación de políticas públicas AMI (2013-2014), ambos propuestos por UNESCO.

En el proceso de establecimiento de un concepto común, se trazó la unificación, principalmente, de los planteamientos de la alfabetización mediática y de la

alfabetización informacional. También, se incluyeron los planteamientos de la alfabetización digital. Pero, la UNESCO no quiso dejar por fuera los demás términos cercanos que normalmente describen a estos tres tipos de alfabetización. En la siguiente figura se retoma el esfuerzo por agrupar los conceptos:

Tabla 13 - AMI UNESCO⁹¹

Alfabetización mediática e informacional		
Alfabetización mediática	Alfabetización informacional	Alfabetización digital
Alfabetización cinematográfica; Alfabetización en Internet; Alfabetización en juegos; Alfabetización televisiva; Alfabetización noticiosa; Alfabetización publicitaria; Alfabetización de libertad de expresión	Alfabetización bibliotecaria; Alfabetización noticiosa; Alfabetización de libertad de información	Alfabetización computacional; Alfabetización en Internet; Alfabetización en juegos

Dentro de esta clasificación se observa, de desde un principio, un espectro más amplio dentro de lo que la alfabetización mediática –comprendida bajo la visión de la Comisión Europea (2007, 2009)– abarca. Esto tiene que ver con el hecho de que la definición de AMI más que plantear algo diferente (una novedad), lo que busca es un escenario de conciliación.

De esta forma, y de acuerdo con el glosario propuesto por el Currículo AMI para Profesores, los diferentes términos recogidos por la AMI (los de principal uso), deben entenderse de la siguiente manera:

⁹¹ Fuente: elaboración propia con información de UNESCO (2011a:20).

Tabla 14 - Definiciones UNESCO 2011⁹²

AMI		
<p>“AMI es el acrónimo de alfabetización mediática e informacional (<i>media and information literacy</i>- MIL) y se refiere a las competencias esenciales (conocimiento, destrezas y actitud) que permiten a los ciudadanos involucrarse eficazmente con los medios y otros proveedores de información y desarrollar un pensamiento crítico y un aprendizaje de destrezas a lo largo de toda la vida para socializar y convertirse en ciudadanos activos”.</p>		
Alfabetización mediática	Alfabetización informacional	Alfabetización digital
<p>“Comprender y utilizar los medios de masas de forma segura o no firme, incluyendo un entendimiento informado y crítico de los medios y de las técnicas que los medios emplean y sus efectos. También la capacidad de leer, analizar, evaluar y producir comunicación en una variedad de formas (por Ej. televisión, imprenta, radio, computadoras, etc.) Otra forma de entender el término es la habilidad para decodificar, analizar, evaluar y producir comunicación en una variedad de formas”.</p>	<p>“Se refiere a la habilidad de reconocer la información cuando se la necesita y localizarla, evaluarla, usarla de una manera eficaz y comunicar la información en los diversos formatos”.</p>	<p>“La habilidad de utilizar tecnología digital, herramientas de comunicación o redes para localizar, evaluar, usar y crear información. También se refiere a la habilidad para entender y usar la información en múltiples formatos de una gran gama de recursos que se presentan por medio de la computadora, o la habilidad de una persona para desempeñar tareas eficientemente en un ambiente digital. La alfabetización digital incluye la habilidad de leer e interpretar los medios, reproducir datos e imágenes a través de la manipulación digital y evaluar y aplicar el nuevo conocimiento obtenido en los ambientes digitales”.</p>

De acuerdo con la investigadora canadiense Carolyn Wilson (2012:16), la AMI hace referencia tanto a los procesos de entendimiento y uso de los medios (informacional y mediática), como a las TIC (digital). Esta disciplina, señala esta autora, busca que se establezcan competencias de entendimiento y comprensión críticas, de decisión informada y de comprensión sobre el funcionamiento de los medios de comunicación y las tecnologías en general. En este sentido, se hace énfasis en introducir en los sectores educativos componentes que permitan generar conocimientos sobre diferentes temas relativos al funcionamiento de las corporaciones mediáticas, como lo son la organización de la información (selección y utilización) y la creación de significados

⁹² Fuente: elaboración propia con informaciones (textuales) tomadas de UNESCO (2011a:185-186).

por parte de los medios, así como sus mecanismos de transmisión. Wilson señala que la AMI hace énfasis en el tratamiento de forma ética de los medios, informaciones y tecnologías, y sobre su capacidad para aportar a la democracia y al empoderamiento de la ciudadanía de forma positiva. Como se explica, se da un valor a esta disciplina que trasciende la adquisición de habilidades operativas y técnicas, para concentrarse, también, en el desarrollo de habilidades críticas frente a la información, las herramientas técnicas y los medios en general.

Por su parte, autores como Tejedor y Pulido (2012) hacen énfasis en la protección y en las herramientas para el uso seguro de los dispositivos, tecnologías, informaciones y diferentes productos mediáticos. Según estos autores:

“El Currículum MIL [AMI] de la UNESCO para profesores (...) confiere una especial importancia a la reflexión sobre las oportunidades, los riesgos y los desafíos que Internet presenta y ofrece actualmente con relación a los menores. En este sentido, el documento hace especial hincapié en la importancia –tanto para los propios menores como para los docentes– de conocer y reflexionar en torno a los conceptos y características que definen la Red y, en especial, la Web 2.0 y el conjunto de aplicaciones que ésta conlleva” (Tejedor & Pulido, 2012:60).

Como lo señalan estos investigadores, la AMI lleva en su definición también el componente de protección. El empoderamiento es entonces definido desde un punto de vista que implica la defensa, desde todas las edades, de los consumidores de productos mediáticos e informacionales que, como consecuencia del advenimiento de las TIC, se multiplican a diario. Dos unidades del currículo AMI para profesores, en especial, hacen énfasis sobre el componente de la seguridad; “Jóvenes en el mundo virtual” y “Cambios y riesgos en el mundo virtual”. En estas unidades se propone una amplia reflexión sobre la web 2.0, los hábitos de consumo en red de los menores y, entre otros, sobre los derechos del niño como consumidor (Tejedor & Pulido, 2012:60).

Este carácter de protección y uso adecuado es descrito también en la postura de Wilson y su especial atención a la utilización ética. El énfasis, en todo caso, es diferente. Para este autor, el riesgo puede verse ligado también al hecho de pertenecer a un mundo en red (planteamiento que recuerda a la aldea global de McLuhan) que traspasa las

fronteras físicas y los contenidos e informaciones al alcance de las autoridades, padres o profesores. En este sentido, Wilson (2012:18) sostiene que:

“La alfabetización mediática e informacional también incluye una concienciación sobre el derecho al acceso a la información, así como la importancia del uso ético de las tecnologías de la información para comunicarse con los otros. Hoy la tecnología permite a los individuos participar en el diálogo intercultural como miembros de la «aldea global». En esta «aldea», las posibilidades para una ciudadanía global pueden ser exploradas, a partir del uso responsable de los medios y de la tecnología que desplaza a los usuarios desde la autonomía crítica a la solidaridad crítica, en la medida en que los usuarios se conectan con otras personas en todo el mundo”.

La aproximación a la alfabetización mediática e informacional comprende diferentes posturas y ángulos de visión. El componente de empoderamiento y oportunidades se ve expuesto a la altura del de la protección y uso adecuado y cuidadoso de los medios. El acceso y manejo de la información se ve acompañado por el énfasis en la identificación y correcta utilización de las fuentes, de su validación, de la capacidad de encontrar datos adecuados y de poder darles el tratamiento indicado. El empoderamiento es un objetivo evidente y es el principal aspecto que se debe rescatar de esta definición, ya que en él reside la posibilidad de cumplir sus planteamientos teóricos así como de salvaguardar los derechos que las personas tienen alrededor de la educación, el acceso a una formación de calidad y a la información, a la divulgación libre de su opinión y credo, y al desarrollo libre de su personalidad y proyecto de vida dentro de los estándares de una sociedad libre de sesgos y conformada por individuos capaces de decidir de manera autónoma.

Aproximaciones teórico-prácticas a la AMI

Diferentes aproximaciones teóricas se han desarrollado a lo largo de las últimas tres décadas, sobre todo, con la intención de generar una visión amplia sobre las principales acepciones que tienen que ver con el concepto general de AMI. En este sentido, vale la pena examinar dos ejemplos breves de instituciones que han generado proyectos que recogen la multiplicidad de aportes realizados.

La *Association of College and Research Libraries* (ACRL, 2000) fue una de las pioneras en este escenario. Esta asociación, ceñida a la tradición bibliotecaria que ha

La inclusión de esta disciplina, en tanto que objetivo de política pública, es vista como un factor principal para el correcto desarrollo del constructo teórico dentro de los espacios de acción social. La AI debe ser apropiada por los diferentes sectores sociales, impulsada desde la educación básica, pero reforzada desde todo tipo de frentes que aseguren en los ciudadanos una continuidad en el deseo por aprender (ver también UNESCO, 2008). En este sentido, la ACRL exalta, en especial, tres actores que deben guiar el proceso de inclusión disciplinar de la AI. En primer lugar, se establece que son los espacios de formación, por medio de los profesores y facultades, quienes detentan la responsabilidad de inspirar y guiar a los estudiantes en la carrera por encontrar, usar, disponer y valorar la información que necesitan para el correcto desarrollo de sus proyectos y actividades. La inclusión curricular de los componentes de búsqueda y manejo de información, así como de la utilización de herramientas técnicas y buscadores, son defendidos por la ACRL.

Las bibliotecas aparecen como segundo actor dentro del proceso de generalización de la AI, junto a los estudios que los encargados en clasificación de información llevan a cabo en estas instituciones. Es en estos recintos –o por medio de ellos– que se espera que los ciudadanos desarrollen las habilidades de selección, organización y manejo de fuentes y recursos. La información per se no constituye un elemento de mejora o de empoderamiento, su utilización, ubicación y procesamiento, en cambio, constituyen uno de los eslabones en el proceso de acumulación de conocimientos, identificación de desarrollos y continuidad de aprendizaje.

El tercer actor es tal vez uno de los más importantes: el gobierno. Es precisamente éste quien debe diseñar políticas que aseguren el desarrollo de la AI en el marco de lo que los dos actores precedentes pueden ofrecer. Así mismo, la administración debe planificar iniciativas y entregar recursos que fomenten la participación de profesores, bibliotecarios y, en general, profesiones relacionadas con el manejo de la información,

con el objetivo de estimular su desarrollo. Su papel es también fundamental en el mantenimiento y creación de nuevos espacios (bibliotecas, colegios, facultades, repositorios virtuales) (ACRL, 2000:4-5).

Las habilidades que derivan del entendimiento plantado por la ACRL pueden resumirse en cinco: (1) determinar la cantidad de información que se necesita para el desarrollo de un determinado proyecto; (2) acceder a la información de forma eficiente y eficaz; (3) evaluar críticamente la información y los recursos a emplear e incorporarlos de forma eficiente a una base de conocimientos; (4) usar la información recolectada con un propósito específico y; (5) comprender el contexto legal, económico y social que rodea a la información, con el ánimo de respetar los derechos que de ella se derivan y de esta manera usarla de forma ética y legal (ACRL, 2000:5). Estas habilidades se entienden, de acuerdo a lo planteado por esta asociación, paralelas a la adquisición y el desarrollo de habilidades técnico-tecnológicas que permitan, o impulsen, el mejoramiento y profundización de las habilidades en AI, esto es, habilidades digitales en su término más estricto.

El uso crítico y racional de la información se ve igualmente exaltado, en tanto que la información debe ser procesada y sopesada desde el momento mismo de su búsqueda (selección, intención, precisión en los conceptos y palabras clave)⁹³, lo que, en últimas, debería garantizar que se desarrollen las cinco habilidades propuestas.

Por su parte, la alfabetización mediática (AM) ha encontrado varios defensores. Uno de los más importantes es sin duda la ACARA (*Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority*) que, en el marco del *National Assessment Plan* (NAP), ha identificado diferentes elementos de evaluación y ha desarrollado los conceptos de la AM dentro del entendimiento de uso de las TIC. El NAP-ICTL (*National Assessment Program – ICT Literacy*) (Ainley et al., 2012) desarrolla a la vez habilidades tecnológicas, de AI y el uso en general de la información con el propósito de generar habilidades comunicativas.

⁹³ Este tipo de búsquedas y parámetros han sido ampliamente desarrollados por los bibliotecólogos, entre otros, por medio del establecimiento de parámetros de búsqueda como el lenguaje empleado en códigos booleanos, la identificación de indexación de fuentes, revisión de imprentas, textos y años de publicación, etc.

La propuesta abordada por ACARA se divide en seis procesos específicos que, a su vez, se introducen en una serie de tres ejes principales. La propuesta se organiza como se muestra a continuación:

Tabla 15 - Procesos y ejes de acción claves⁹⁴

Proceso	Eje	
1. “ <i>Acceso a la información</i> . Identificación de las necesidades de información y conocimientos sobre cómo buscar y recuperar la información necesitada”.	A	<i>Trabajar la información:</i> “Desde el uso de palabras clave hasta la recuperación de información desde una fuente específica”.
2. “ <i>Gestión de la información</i> . Organizar y almacenar información para su recuperación y reutilización”.		
3. “ <i>Evaluación</i> . Reflexionar sobre los procesos utilizados para diseñar y construir soluciones TIC”.	B	<i>Crear y compartir información</i> “Partiendo desde el uso de las funciones propias de un software hasta la edición, formateo, adaptación y generación de trabajos para cumplir propósitos específicos”.
4. “ <i>Desarrollo de nuevos entendimientos/conocimientos</i> . Creación de información y conocimiento mediante los procesos de síntesis, adaptación, aplicación, diseño, invención y/o autoría”.		
5. “ <i>Comunicación</i> . Compartir información mediante el intercambio de conocimientos y la creación de productos de información que se adapten a la audiencia, contexto y medio”	C	<i>Utilización responsable de las TIC</i> Va desde la comprensión y el uso de la terminología básica de la materia hasta el uso de las TIC en la vida cotidiana.
6. “ <i>Uso apropiado de las TIC</i> . Decisiones críticas, reflexivas y estratégicas en el campo de las TIC, teniendo en cuenta cuestiones sociales, jurídicas y éticas”.		

Los procesos descritos en este marco teórico-práctico dan muestra de una definición de AM que incluye tanto componentes informacionales como digitales y que trasciende la definición de educación en medios más arraigada hasta relativamente poco tiempo: una visión proteccionista sobre el entorno mediático y los mensajes entregados por los agentes que lo integran. ACARA define en el seno del NAP-ICTL una aproximación que entiende el conjunto de características y escenarios creados por las nuevas

⁹⁴ Fuente: Giraldo et al. (2014;6) [construcción a partir de información textual (traducida) de Ainley et al. (2012: 7-8)].

tecnologías como un ecosistema que puede generar oportunidades y ventajas (ver también Katz, 2009 y 2012; y Katz & Koutroumpis, 2013), esto al tiempo que comprende los riesgos inherentes a los procesos de exposición a los productos generados por las mismas.

A este punto, vale la pena mencionar que Celot y Pérez-Tornero (2009) –investigadores que en el proyecto *Study on Assessment Criteria for media literacy levels* proponían ya desde 2009⁹⁵ un marco para comprender la AM– abarcan dos dimensiones que recogen lo comprendido –de algún modo– por ACARA (ver también los desarrollos UNESCO 2008; 2011b; 2013) y ACRL. Estas dimensiones son: habilidades individuales (capacidades necesarias para la correcta realización de ciertas tareas, así como las habilidades que permiten y generan un mayor nivel de conciencia y análisis crítico y que fomentan, a su vez, habilidades para resolver problemas de manera creativa) y factores ambientales (elementos del contexto que afectan a los individuos, la educación y los derechos relacionados a la AM que los ciudadanos poseen). Es justamente sobre este esquema que se funda la aproximación teórica que se trabaja en esta investigación (en los próximos apartes se explica con mayor profundidad) (Giraldo et al., 2014: 5-7).

Indicadores AMI

La preocupación por generar esquemas de evaluación y medición, y en general, de comparar y tener valores de referencia para la mejora tanto de los procesos educativos como de las políticas públicas que se relacionan con la AMI y el sector educativo, es constante en muchos países, incluso, como se ha descrito, a nivel continental (CE y UNESCO⁹⁶) y mundial (UNESCO). En lo relativo a la AMI, los actores que más impulso han dado a la disciplina, internacionalmente, la UNESCO y la CE, han también participado en múltiples investigaciones por medio de la concesión de subvenciones y

⁹⁵ Tanto ACRL como ACARA contemplan marcos que se han desarrollado durante varios años, los documentos descritos son los más importantes o aquellos que mejor explican sus postulados. En cualquier caso, son dos instituciones pioneras, a la par de la Comisión Europea o la UNESCO.

⁹⁶ En diciembre de 2014, el interés de América Latina por desarrollar esta disciplina quedó plasmado en la celebración del Primer Foro Latinoamericano y del Caribe de Alfabetización Mediática e Informacional. Este esfuerzo se llevó a cabo mediante una alianza estratégica entre la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la UAB, UNESCO y el Sistema Público de Radiodifusión del Estado Mexicano (SPR) y TV-UNAM. A esto se suma, además, la creación del capítulo regional de la GAPMIL (Alianza Global para La Alfabetización Mediática e Informacional) en Latinoamérica y el Caribe.

su contribución en publicaciones al respecto (además de los mencionados en el capítulo anterior, destacan también investigaciones transversales como *Screening Literacy* del *British Film Institute*, de 2013; FilmEd, de un consorcio internacional dirigido por la Universidad Autónoma de Barcelona (2015); o *Transliteracy*, del Programa COST (Frau-Meigs, 2012). Teniendo esto en cuenta, se relacionan a continuación los marcos de las principales aportaciones teórico-prácticas al respecto.

Antecedentes teóricos

En el año 2008, la UNESCO propuso una serie de parámetros para la creación de indicadores en el terreno de la alfabetización informacional (AI). En ese entonces no se hablaba de AMI pero sí se intuía el desarrollo futuro del concepto. En este escenario, se plantearon unidades de observación dentro de los diferentes tipos de alfabetización que hoy componen la AMI. Se le dio el nombre de ‘Mapa (o Constelación) de Habilidades Comunicativas’ y se dividió en cinco niveles de observación en los que, a su vez, se destacaron diferentes temáticas. El mapa se configuró de la siguiente manera:

Tabla 16 - Mapa de Habilidades Comunicativas⁹⁷

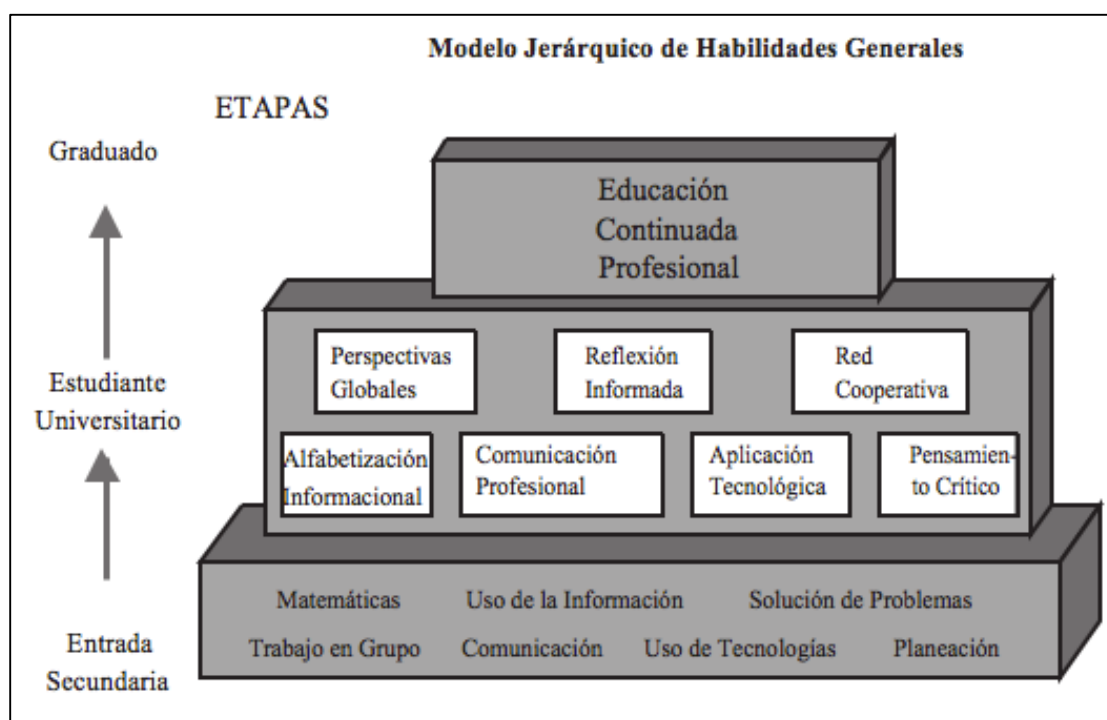
Alfabetización Informacional						
Definición y articulación de la información	Búsqueda y acceso a la información	Evaluación de la información	Organización de la información	Uso de la información	Comunicación y uso ético de la información	Otras habilidades informacionales
Habilidades TIC – Alfabetización Mediática						
Uso de tecnologías digitales	Uso de herramientas de comunicación	Uso de redes	Filtro de mensajes mediáticos	Análisis de mensajes mediáticos	Otras habilidades TIC/ Mediáticas	
Alfabetización						
Lectura	Escritura	Matemáticas	Otras habilidades básicas			
Comunicación oral						
Habla			Escucha			
Razonamiento						
Habilidades de pensamiento						

⁹⁷ Fuente: Tomado y traducido de UNESCO (2008:19).

Aunque en este modelo se tenía a las habilidades informacionales (herencia extendida de los estudios bibliotecarios) en el centro del planteamiento, se observa en la propuesta realizada un pensamiento en el que la unificación de las diferentes corrientes es ya evidente. Este documento constituye un acercamiento a los modelos más recientes sobre evaluación AMI. En el mapa de habilidades comunicativas se tiene en cuenta tanto a la AI como la alfabetización mediática (AM) y la digital (AD/TIC), e, igualmente, a las competencias básicas de lectoescritura, la comunicación oral y el entendimiento crítico.

En el escenario de la construcción de este mapa de habilidades comunicativas, la UNESCO propone, retomando los planteamientos de Catts y Lau (2007), que la educación –alfabetización– se debe ver y entender como un proceso a lo largo de la vida, que se cultiva con miras a lograr establecer un ambiente de formación continuada (*Lifelong Learning Environment*) (Ver también: Pérez-Tornero, 2004, ACRL, 2000; ACARA –Ainley et al., 2012). El siguiente esquema ilustra el planteamiento de la UNESCO, estableciendo las habilidades que se van adquiriendo en las diferentes etapas de formación:

Figura 22 - Modelo Jerárquico de Habilidades Generales (UNESCO⁹⁸)



El modelo define y diferencia las habilidades que se suponen genéricas, y las va refinando a medida que las personas adquieren mayores conocimientos que generan capacidades específicas. “En este modelo, el término ‘reflexión informada’ se utiliza para encapsular la combinación de la alfabetización informacional, el pensamiento crítico y las habilidades comunicativas, proceso mediante el cual se espera que el ciudadano sea capaz de generar juicios profesionales informados y relevantes para su profesión” (UNESCO, 2008:20). En la cúspide, en el nivel más alto de este esquema, se sitúa al ‘aprendiz autónomo’; la persona que está en capacidad de utilizar las herramientas, habilidades y capacidades adquiridas a lo largo de la vida para continuar su proceso de formación continuamente. A partir de este momento, este esquema empieza a ser parte principal en la generación de un marco de creación/producción de indicadores en AI, que es heredado por la AMI, en el sentido de que se trata de un aprendizaje en continuo y en el que los diferentes valores (capacidades, habilidades y herramientas) se desarrollan y miden, también, de forma continua.

Teniendo en cuenta este marco, en el estudio *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels* (Celot & Pérez-Tornero, 2009), llevado a cabo bajo la organización de

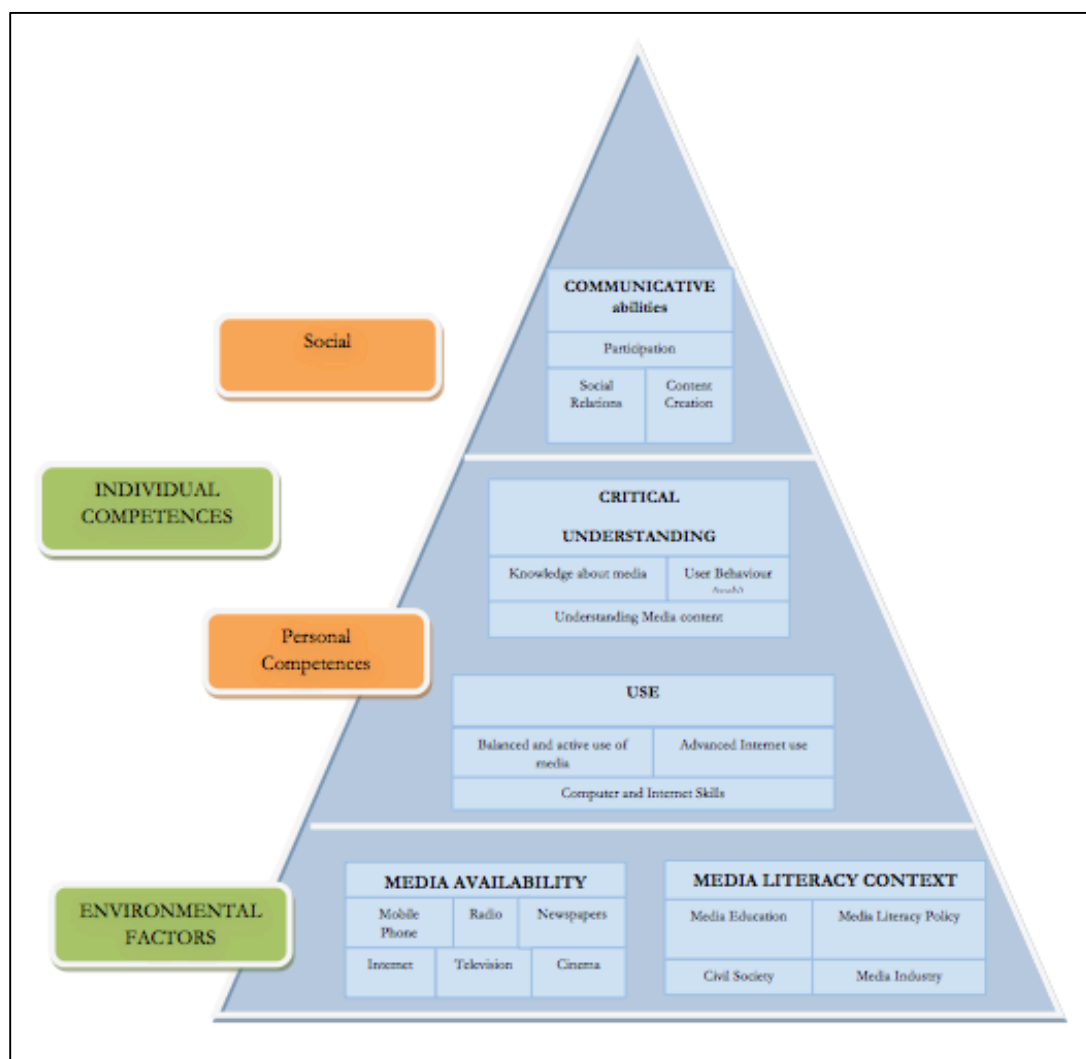
⁹⁸ Fuente: Tomado y traducido de UNESCO (2008:17).

la EAVI (*European Association for Viewers' Interests*) y la UAB para la CE, se establece una primera aproximación formal a la evaluación concreta de niveles de AMI en diferentes escenarios. El informe da cuenta de los diferentes aspectos que se deben tener presentes en el momento de diseñar una estrategia de medición adecuada a las exigencias que se desprenden de la complejidad teórico-práctica del establecimiento/definición de los componentes que delimitan a la AMI y a su correcta valoración.

Este estudio estableció dos dimensiones principales de la AMI: las ‘competencias individuales’ y los ‘factores del entorno’ (factores que se pueden reconocer en los modelos anteriores, pero que se empiezan a configurar sobre la definición unificadora de la AMI). Por un lado, las competencias individuales se traducen en las habilidades y herramientas que una persona posee en términos de AMI, es decir, de comprensión de la información, de identificación de fuentes, de aproximación crítica a los contenidos y de capacidad de apropiación de las diferentes herramientas tecnológicas que facilitan el proceso de aprendizaje, consulta y aprovechamiento de los recursos a disposición. Por el otro, los factores del entorno dan paso a que estas capacidades puedan ser cultivadas y desarrolladas adecuadamente (como lo es el factor o no de recibir educación en medios, por ejemplo, o el equipamiento de las escuelas en términos de TIC).

A su vez, el esquema propuesto rompe las dos dimensiones descritas para trazar los criterios con los que se pueden establecer los niveles dentro de ellas mismas (ver la siguiente figura). De esta forma, las competencias individuales se dividen en ‘uso’, ‘entendimiento crítico’ y ‘habilidades de comunicación’, y los factores del entorno en ‘política en/para los medios’, ‘educación en medios’, ‘industria de medios’ y ‘acciones de la sociedad civil’.

Figura 23 - Estructura de los criterios de evaluación de AMI⁹⁹



Como lo muestra el esquema en forma de pirámide, Celot y Pérez-Tornero ordenan los diferentes componentes de forma en que se entienda que sin la estructura base (la parte baja de la pirámide) los niveles superiores no se pueden desarrollar. En este escenario, los criterios de evaluación AMI originalmente planteados se subdividen en criterios más específicos (denominados componentes, los cuales a su vez dan origen a los indicadores). De acuerdo con esto, la evaluación futura se puede puntualizar sobre campos de observación determinados (estos componentes se examinan con detenimiento más adelante).

Celot y Pérez Tornero (2009:31-32) indican que los factores del entorno son la base de la pirámide, planteamiento que se entiende desde su definición misma, pues generan el

⁹⁹ Fuente: Celot & Pérez-Tornero (2009:32).

contexto en el cual se desarrollan las habilidades; si este contexto no permite el desarrollo (si no existen los instrumentos), las características definitorias de la AMI difícilmente se podrían estimular en los ciudadanos. Los factores del entorno son agrupados en dos columnas, la de ‘disponibilidad de medios’ y la de ‘contexto de la alfabetización mediática [e informacional]’. La primera da cuenta de los servicios y tecnologías disponibles (teléfonos móviles; radio; periódicos; Internet; televisión; cine) y, la segunda, de las actividades e iniciativas llevadas a cabo por instituciones y organizaciones con el ánimo de fortalecer y fomentar las capacidades AMI (educación en medios; política en AMI; sociedad civil; industria de medios).

Por su parte, las competencias individuales ocupan los dos niveles superiores de la pirámide. En el segundo nivel, denominado ‘competencias personales’, se encuentran los componentes de ‘uso’ y de ‘entendimiento crítico’. El componente de uso hace referencia a las habilidades prácticas de nivel bajo de consciencia, es decir, aquellas de uso diario y que se realizan de forma autónoma –y automática– (uso balanceado y activo de los medios; uso avanzado de Internet; habilidades con el computador e Internet). El siguiente elemento –dentro del mismo nivel (el medio de la pirámide)–, el de entendimiento crítico, hace referencia al conocimiento, el comportamiento y la comprensión sobre el contexto de los medios y de sus contenidos, así como de la manifestación de su propio comportamiento (del usuario). Este elemento comprende diferentes procesos cognitivos que influyen las acciones de los usuarios, como el nivel de libertad o de restricción, las normas y regulaciones o la efectividad de las acciones (se manifiesta en el conocimiento de los medios; el comportamiento del usuario y; la comprensión de los contenidos mediáticos consumidos). De acuerdo con Celot y Pérez-Tornero (2009:33), es el “meta-conocimiento”; el conocimiento del (o sobre el) conocimiento, una actividad realizada a consciencia que permite evaluar y comparar fuentes, así como llegar a conclusiones sobre su veracidad y pertinencia, lo que supone que el usuario está en capacidad de hacer elecciones informadas y a consciencia.

La cúspide de la pirámide, el último nivel de las competencias individuales, recibe el rótulo de ‘social’. Este espacio se traduce en las ‘habilidades comunicativas’, que es la máxima, la manifestación plena del nivel AMI de un ciudadano. Este factor depende tanto de la base como del segundo nivel de la pirámide; es la suma de los factores

positivos recogidos en las variables anteriores. Las habilidades desarrolladas en este sentido dan forma a las relaciones sociales por medio de los medios y la creación de contenidos y difusión de informaciones (se caracteriza en la participación, las relaciones sociales y la creación de contenidos).

De forma similar al modelo producido en el marco de la EAVI, el siguiente esquema ilustra algunas de las variables que la UNESCO (2011b), ya habiendo adoptado el concepto de AMI, recomienda observar en el momento de definir procedimientos de medición o generación de indicadores:

Tabla 17 - Categorías de variables¹⁰⁰

Categoría 1	Factores que activan/habilitan la información y los medios Contexto de la alfabetización mediática e informacional.
Categoría 2	Disponibilidad de medios e información A. Creación y disponibilidad Esta categoría incluye los factores que crean medios e información, como los periódicos, los libros, los medios en línea y revistas.
	B. Distribución y abastecimiento Esta categoría se define como la infraestructura de un país para llevar los medios y la información a los ciudadanos, esto es, la radio, la televisión, los computadores y el acceso a Internet.
	C. Recepción de información Esta categoría cubre la capacidad de la ciudadanía para recibir los medios y la información. Puede ser en forma de calificación a los diarios por parte de los usuarios, trabajo en las redes sociales, consumo de televisión, usos que se le dan a Internet y uso de las bibliotecas.

Las variables expuestas en esta tabla, “miden la habilidad de las instituciones para promover la AMI en la sociedad, entre los hacedores de política pública, en la educación y en los establecimientos de trabajo” (UNESCO, 2011b:28). La categoría 1 hace referencia a los factores que facilitan el desarrollo y la categoría 2 a los crean condiciones de creación y disponibilidad, de distribución y abastecimiento y de recepción de la información, es decir, a los factores que dibujan el escenario mediático,

¹⁰⁰ Fuente: adaptado y traducido de UNESCO (2011b:27) - *MIL Indicators Background Document*.

los canales, los recursos y los productos a disposición (la base de la pirámide de Celot y Pérez-Tornero).

Es evidente en este espacio, sobre todo en el demarcado por la categoría 1, que la recomendación de contextualización es tal vez una de las más importantes. Los niveles de AMI se dividen, según lo que se ha visto, en niveles conscientes y niveles inconscientes, esto es, en escenarios donde el ciudadano identifica con claridad que posee ciertos conocimientos (niveles) AMI y entiende los conceptos, y escenarios donde los tiene pero ignora, incluso, la existencia del concepto. También, es de suma importancia reconocer la afectación que tiene el entorno sobre la posibilidad de incrementar los niveles de alfabetismo. En este sentido, la propuesta es la de estudiar los indicadores internacionales y nacionales que dan parámetros sobre el ambiente tecnológico de las diferentes regiones, sobre la calidad de las redes, la penetración de los productos y las formas de uso de los diferentes sectores sociales. De igual forma, se proponen en el seno de este documento, tres componentes de habilidad bajo los cuales se establecen los indicadores de capacidades personales:

Tabla 18 - Componentes de habilidad¹⁰¹

Componente de habilidad 1	Acceso / recuperación de medios e información El usuario accede a los medios y las informaciones eficiente y efectivamente
Componente de habilidad 2	Evaluación / comprensión de los medios y la información El usuario evalúa informaciones de forma crítica y competente
Componente de habilidad 3	Uso / comunicación de medios e información Comprende los dos componentes anteriores y añade la capacidad de comunicar adecuadamente informaciones y textos

Otro ejemplo de indicadores en la materia es el de Australia, donde en el año 2011, como continuación del mencionado programa de medición de competencias TIC, que se originó en 2005, y que tuvo una segunda aplicación en 2008, se refinaron y rectificaron los parámetros e indicadores del estudio NAP-ICTL (*National Assessment Program - ICT Literacy*). En este proyecto, la Alfabetización TIC fue definida como “la habilidad para utilizar de forma adecuada las TIC para acceder, administrar, integrar

¹⁰¹ Fuente: adaptado y traducido de UNESCO (2011b:28) *MIL Indicators Background Document*.

y evaluar información, desarrollar nuevos entendimientos y comunicarse con otros para fomentar una participación efectiva de la sociedad” (Ainley et al., 2012:7). De acuerdo al documento del estudio, la definición establecida deriva de Panel Internacional de Alfabetización TIC de 2002 (del que se desprende también el estudio PISA-OECD). No obstante las palabras que conforman esta vertiente, cuyo énfasis es en las TIC, y como se desprende de su definición, el estudio se concentra en varios tipos de alfabetización. Seis procesos básicos se miden en este estudio:

Tabla 19 - Proceso de medición de Alfabetización TIC¹⁰²

Proceso	Descriptivo
Acceso a la información	Identificación de los requerimientos de información y conocimientos sobre cómo encontrarla y obtenerla (recuperarla).
Administración de la información	Organización y almacenamiento de la información para recuperación y reutilización.
Evaluación	Reflejada en los procesos utilizados para diseñar y construir soluciones TIC, así como sobre los juicios sobre la integridad, relevancia y utilidad de la información.
Desarrollo de nuevos conocimientos	Creación de información y conocimientos por medio de la síntesis, la adaptación y la aplicación, invención o desarrollo propio de conocimientos.
Comunicación	Intercambio de información y conocimiento y creación de productos informativos ajustados a la audiencia, contexto y medio.
Uso apropiado de las TIC	Decisiones TIC críticas, estratégicas y de reflexión, y valoración social, legal y ética de las problemáticas tratadas.

Existen, por su parte, otras propuestas teórico-conceptuales que recogen elementos aparentemente aislados pero que confluyen en el mismo escenario de análisis. A este respecto, destaca la investigación ‘Alfabetización mediática, participación y responsabilidad frente a los medios de la generación del silencio’, realizada por Del Moral y Villalustre (2013) para determinar los niveles de AMI de una porción de la población mayor (en este caso de amas de casa del Principado de Asturias). Estos autores utilizaron una metodología que incluyó la elaboración de cuestionarios que indagaban, sobre todo, sobre el factor de los efectos de los medios en la población. A pesar de tratarse de una investigación de menor alcance, los autores reflejan una

¹⁰² Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos y traducidos de Ainley et al., 2012:7).

estructuración de conceptos que es importante analizar, pues da cuenta de lo que hasta este momento han sido los estudios aplicados a muestras puntuales, pero que, aun así, aportan referentes teóricos importantes. Dos partes principales conformaron el instrumento: una primera, de recolección de información sobre la muestra y, la segunda, donde se incorporan doce ítems de análisis tendientes a reconocer los niveles de conciencia crítica.

Estos puntos de observación, que tuvieron como eje central de la indagación la presentación de *spots* y otros productos publicitarios de consumo diario, se organizaron sobre tres ejes de la siguiente manera:

Tabla 20 - Ítems de observación de Del Moral & Villalustre¹⁰³

Patrón de observancia/ medición	Descriptivo (ítems)
El efecto de persuasión de la publicidad	<ul style="list-style-type: none"> - “Grado de influencia que consideran tienen los anuncios en los consumidores; - Grado de acuerdo con que alguna vez compraron un producto tras ver su anuncio; - Grado de acuerdo para identificar los factores claves que pueden motivarles a probar un producto anunciado”.
La valoración de la información transmitida por los medios	<ul style="list-style-type: none"> - “Nivel de conciencia del componente emocional y racional que impregnan los mensajes televisivos; - Grado de fiabilidad que una noticia adquiere al acompañarse de una imagen; - Nivel de percepción de sesgos y manipulaciones en los informativos que ofrecen algunas cadenas; - Grado de acuerdo para identificar los criterios que adoptan para elegir las cadenas de TV y radio para informarse”.
Participación activa	<ul style="list-style-type: none"> - “Conocimiento del sistema de medición de la audiencia de los distintos programas; - Grado de consideración sobre si la programación televisiva ofrece motivos de queja por los contenidos que difunde; - Conocimiento de la existencia de organismos que velen por los derechos de los telespectadores; - Grado de identificación de los mismos para reclamar sus derechos como telespectadores y pedir responsabilidades; - Constatación de sus actuaciones directas para manifestar su descontento”.

¹⁰³ Fuente: Elaboración propia con información (textual) de Del Moral & Villalustre (2013:175)

Este tipo de indicadores ha sido recogido también en investigaciones como las realizadas en el seno de la EAVI/UAB, PISA (OECD) y NAP-ICTL, así como por el Currículo AMI para Profesores de la UNESCO. Sin embargo, el énfasis de este estudio, al ser trabajado en talleres, es el de una medición de tipo presencial. Pero, más allá de esto, y dada la relevancia de los contenidos (que como se desarrolla más adelante coinciden con otros marcos), los doce ítems podrían ser adaptables a procesos de medición por medio de cuestionarios con preguntas de autoevaluación y apreciación, esto pensando en una difusión de mayor alcance.

Por su parte, el investigador Joan Ferrés, partiendo de estudios anteriores que consideraban las dimensiones de “los lenguajes, la tecnología, los procesos de producción y difusión, los procesos de recepción e interacción, la ideología y los valores, y la dimensión estética” (Ferrés et al. 2012:25), se dio a la tarea de continuar la indagación sobre la medición de niveles de alfabetización mediática en la población española y de acuerdo a los parámetros planteados desde la UNESCO y su urgencia por una inclusión curricular de la disciplina. Recogiendo las recomendaciones de más de 50 autores, Ferrés y Piscitelli (2012) retoman las dimensiones mencionadas para proponer un conjunto de indicadores que permiten evaluar los niveles de AM y ser guía de la incursión académica de esta disciplina.

Estos autores insisten en la importancia de que en la actualidad las posibilidades que los ciudadanos tienen para hacer llegar sus mensajes a diferentes lugares, y por medio de diferentes canales, se han multiplicado. Sin embargo, resaltan, el poder de los medios ha alcanzado, igualmente, un nivel y magnitud que excede cualquier posibilidad jamás imaginada y cualquier escenario previamente vivido. Los niveles de concentración de los medios son altísimos y el ciudadano tiene que estar preparado para hacer frente a las estructuras que estos configuran; “el poder mediático se beneficia de la transparencia que caracteriza a los nuevos sistemas de representación, propiciando la confusión entre la representación y la realidad. La competencia mediática ha de hacer frente, pues, a esta complejidad, compaginando la potenciación de la cultura participativa con el desarrollo de la capacidad crítica” (Ferrés & Piscitelli, 2012:77).

De acuerdo con estos autores, las nuevas lógicas de análisis, de evaluación, de incursión en los medios, de enseñanza y de apropiación mediática están marcadas por el hecho de estar haciendo frente a un nuevo agente llamado ‘prosumidor’ (*prosumer*, productor-

consumidor) que obliga a dar vuelta a la lógica tradicional y a entablar un proceso dialógico de interacción entre los agentes que enseñan, los que producen y los que consumen que, a su vez, son uno y el otro (prosumidores). “Los procesos de análisis de mensajes han de ser afrontados también desde un planteamiento activo, dialógico, tomando en consideración la participación del interlocutor mediante los procesos de selección, interpretación, aceptación o rechazo, crítica, difusión, etc.”. (Ferrés & Piscitelli, 2012:78).

Se desprende de esta reflexión la necesidad de entender el acceso a y el uso de la información los medios y las tecnologías como elementos constitutivos del escenario de vida actual (estudio, trabajo, entretenimiento). La atención de las mismas se hace entonces perentoria; los gobiernos, las autoridades locales y regionales, así como los organismos internacionales adquieren un rol de importancia tanto en la promoción como en vigilancia de cumplimiento de metas relativas a la apropiación de las herramientas tecnológicas y la mejora de las capacidades críticas de los ciudadanos. Estas variables son comunes en varios de los autores estudiados y demuestran un desarrollo histórico que busca compaginar los esfuerzos educativos con las necesidades que plantea un mundo cada vez más abierto a la información, los contenidos y los canales.

Principales estudios y sus aproximaciones frente a la AMI

El aparte anterior revela que las diferentes competencias trabajadas en las investigaciones llevadas a cabo sobre mediciones cercanas a la AMI, pueden agruparse en derivadas de la AD, la AI o la AM. De acuerdo con la investigadora Renee Hobbs (2010:17), en los últimos 50 años se han generado los mayores avances en el terreno teórico de la educación en medios, esto debido, sin duda, al advenimiento de las TIC¹⁰⁴. Para Hobbs, las tres corrientes principales –AI, AM y AMI– se asocian a determinados grupos de investigación (corrientes de pensamiento, si se quiere) con herencias prácticas e intelectuales determinadas. Ante esta observación, se identifica entonces que los parámetros que les dan forma pueden cruzarse y que las variables, también

¹⁰⁴ Algunos autores se refieren a las NTIC (nuevas tecnologías de la información y la comunicación) para designar las transformaciones digitales sobre las TIC, sin embargo, esta diferenciación no es relevante en esta investigación, por lo que TIC, NTIC y nuevas tecnologías se entienden como sinónimos dentro de una comprensión amplia de lo que éstas implican, suponen y desarrollan.

definitorias, se encuentran en los diferentes términos con definiciones por lo general muy similares.

Las tipologías son el resultado de los espectros cubiertos por los diferentes marcos de referencia elegidos por los creadores de políticas educativas, de currículos, de marcos de evaluación o de cualquier otro tipo de actividad académica relacionada (aunque en ocasiones no resultan de ninguna construcción teórico-conceptual previamente motivada, lo que en parte contribuye a que aún se tengan problemas de claridad sobre lo que cada elemento constituye). Estos marcos, como anticipa Hobbs, resultan de la preocupación por la incorporación de las TIC en los diferentes escenarios sociales, entre los cuales el educativo recibe mayor atención (Giraldo et al., 2014:7).

La falta de claridad en la elección de marcos, es decir, la ausencia de un criterio que guie la acción de la política educativa general hacia un objetivo específico que supere la necesidad operativa sobre las TIC, ha generado desarrollos dispares, brechas e identificación de necesidades diferenciadas (normalmente desatendidas). La importancia de la evaluación se ve justificada en el vacío recientemente identificado: para poder generar mecanismos de evaluación y promover distintos tipos de alfabetización atendiendo necesidades específicas es necesario entender y visualizar los diferentes caminos que se han tomado y los ejes de acción sobre los cuales se ha apostado.

En este sentido, en el marco de los trabajos desarrollados por el Gabinete de Comunicación y Educación del Departamento de Periodismo de la Universidad Autónoma de Barcelona, en el desarrollo del proyecto de investigación DINAMIC¹⁰⁵ (Desarrollo de Indicadores de Alfabetización Mediática Individuales, Corporativos y Ciudadanos), el grupo de investigación llevó a cabo un análisis sobre 17 estudios, o iniciativas de estudio, que se tuvieron en cuenta para la creación de los cuestionarios de indagación para los diferentes grupos sociales a evaluar dentro de dicha investigación (Giraldo et al., 2014).

¹⁰⁵ DINAMIC es un estudio del Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación español y dirigido por José Manuel Pérez Tornero.

Este estudio identificó las principales tendencias de las iniciativas estudiadas llegando al establecimiento de metodologías utilizadas, de alfabetizaciones medidas y de públicos implicados. En este sentido, como se ilustra en siguiente gráfico, se destacan los diferentes elementos:

Tabla 21 - Análisis de iniciativas de medición¹⁰⁶

Estudio	Tipo de alfabetización	Ámbito	Técnica	Tipo de evaluación
A Media Literacy Quiz	Mediática	Ciudadanos	Cuestionario	En computador
B2i Brevet Informatique et Internet. Collège. Feuille de position B2i	Digital	Educación	Cuestionario	En papel
Better Public Services through e-government	Mediática	Administración Pública	Cuestionario	En papel
Bibliotecas escolares, ¿entre interrogantes? Herramienta de autoevaluación	Digital / Informacional	Educación	Test	En papel
Community survey on ICT usage and e-commerce in enterprises	Digital	Empresas / Organizaciones	Cuestionario	En papel
Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia en la ciudadanía en España	Mediática	Ciudadanos	Cuestionario / Test	En papel / En computador
E-skills career tool: linking ICT skills to jobs	Digital	Ciudadanos	Cuestionario	En computador
European Union survey on ICT usage in households and by individuals	Digital	Ciudadanos	Cuestionario	En papel
Identify your ICT needs	Digital	Empresas / Organizaciones	Cuestionario	En computador
IT Card	Digital	Ciudadanos	Test	En computador
National Assessment Program. ICT Literacy 2011.	Digital / Informacional	Educación	Cuestionario / Test	En computador
Nonprofit Social Media Policy Workbook	Mediática	Empresas / Organizaciones	Test	En papel
PIAAC Background Questionnaire	Digital / Informacional	Ciudadanos	Cuestionario / Test	En papel / En computador
PISA 2009 Results	Digital / Informacional	Educación	Cuestionario / Test	En papel / En computador

¹⁰⁶ Fuente: tomado y traducido de Giraldo et al. (2014:9).

Estudio	Tipo de alfabetización	Ámbito	Técnica	Tipo de evaluación
Questionnaire - Children aged 5-15 (Master)	Mediática	Educación	Cuestionario	En papel
Survey of Schools: ICT in Education. Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools.	Digital	Educación	Cuestionario	En computador
Testing and refining criteria to assess media literacy levels in Europe	Mediática	Ciudadanos	Cuestionario	En papel

Como se aprecia en la tabla, los componentes de alfabetización digital están presentes en 11 de los 17 estudios (cerca de dos terceras partes de los estudios analizados), mientras que sólo 6 trabajan directamente los componentes de alfabetización mediática (una tercera parte) y 4 los de informacional (que también trabajan los de digital).

En este artículo -llamado “*MIL Competences: from theory to practice. Measuring citizens' competences on Media and Information Literacy*”-, Giraldo et al. (2014) dan cuenta también de los criterios trabajados por las preguntas planteadas en los estudios analizados. De esta forma, se indica que de las 696 preguntas analizadas individualmente, 280 se concentran en el componente de uso, 185 en el de pensamiento crítico, 92 en el de habilidades comunicativas, 79 en disponibilidad de recursos y 60 en el contexto para la alfabetización mediática (Giraldo et al, 2014:11). Estos resultados, que se filtraron de acuerdo a los criterios y componentes propuestos por Celot y Pérez-Tornero (2009) en el desarrollo de su modelo para la generación de indicadores para AM, dan muestra de la persistente insistencia sobre los componentes de alfabetización digital en los estudios (280 preguntas encaminadas a establecer el uso de las tecnologías, cerca del 40%), lo que contrasta con el poco interés sobre los factores contextuales que definen el desarrollo de la AM (60 preguntas).

El estudio identificó, a su vez, que dentro de las preguntas analizadas 557 buscan analizar competencias individuales específicas, esto es, habilidades sociales y personales relacionadas con las tecnologías. Sin embargo, la gran mayoría de éstas se centra en las personales. De acuerdo con lo establecido en este documento, las habilidades personales relacionadas con el uso y el entendimiento crítico representan más del 80% de la indagación.

Las preguntas relacionadas con las habilidades comunicativas (habilidades individuales sociales) representan el 16% de la indagación. Las habilidades medidas en estos estudios, sobre la muestra de 557 preguntas se ilustra en la siguiente tabla:

Tabla 22 - Habilidades individuales¹⁰⁷

Habilidad	Total preguntas	Porcentaje
Habilidades de computación e Internet	164	29,5%
Conocimiento sobre los medios	78	14,0%
Comprensión de contenidos mediáticos	76	13,6%
Utilización avanzada	72	12,9%
Uso activo y balanceado	44	7,9%
Creación de contenidos	42	7,5%
Relaciones sociales	32	5,8%
Comportamiento del usuario	31	5,6%
Participación	14	2,5%
Trabajo en red/ Educación	4	0,7%

Mediante el análisis de los componentes AMI comprendidos en las 696 preguntas, muestra el artículo, la mayor parte deja entrever que se trata de pruebas que buscan conocer sobre habilidades operativas. 164 preguntas de los 17 estudios están dirigidas a conocer las habilidades en el uso del Internet y los computadores, 78 al conocimiento sobre los medios, 76 sobre la comprensión de los productos mediáticos, 72 a la utilización avanzada, 44 al uso activo y balanceado de las tecnologías, 42 a la creación de contenidos y 29 al manejo de Internet. Los demás componentes (derivados de la pirámide de Celot y Pérez-Tornero, como se indicó), se observan menos trabajados. Las preguntas alrededor de políticas específicas para la AM rondan las 25, 20 las de regulación (leyes) y 18 las que se concentran sobre la promoción de esta disciplina. Según observa, los componentes de contexto no son tenidos en cuenta de igual forma en los diferentes estudios, lo que supone que no se han desarrollado siempre los postulados de expertos como Celot y Pérez-Tornero (2009), UNESCO (2008; 2011b; 2013), Ferrès et al., (2011) o Lau y Cortés (2009), entre otros, que exaltan la importancia de los entornos para el correcto desarrollo e impulso de la AMI.

¹⁰⁷ Fuente: elaboración propia con información de Giraldo et al. (2014:12)

Una segunda observación relativa al contexto es que se indaga más por la disponibilidad de medios, que sobre estos factores que definen la generación de entornos propicios para el desarrollo de las capacidades de entendimiento, comprensión y utilización que pueden hacer de un ciudadano una persona mediáticamente alfabetizada (como políticas de desarrollo, planes específicos o normas de regulación sobre los medios y sus productos). Sin embargo, esta apreciación no es conflictiva pues la disponibilidad puede ser entendida, desde diferentes puntos de vista, también como variable de promoción. No obstante, la pirámide bajo la cual se realizó el estudio indica que los factores de contexto del entorno para propiciar la AM son las políticas públicas en AM y TIC (de acceso y de uso), la regulación (leyes) y las actividades de promoción de la disciplina.

Por su parte, Pérez y Delgado (2012) señalan que los factores de entorno a los que se hace referencia desde diferentes teorías, esto es, los factores que habilitan el desarrollo general de los componentes AMI, no atienden variables como las acciones de la autoridades de reglamentación, de las industrias, de los medios de comunicación o de la sociedad civil. Igualmente, se resalta que se hace énfasis en los medios digitales dejando de lado los medios tradicionales, dando entender, erróneamente, como si el cine, la radio, la prensa y la televisión no hiciesen parte de las costumbres de consumo hoy en día. Asimismo, resaltan, las habilidades personales medidas dan cuenta de un descuido a la hora de indagar sobre el uso equilibrado (idóneo, si se quiere) de las tecnologías y la información. Las unidades de observación deben ir en este sentido dirigidas al establecimiento real de los usos; las indagaciones no pueden quedarse en la distinción entre uso activo y moderado, existen multiplicidad de formas de utilización de la información, las tecnologías y los productos culturales ofrecidos. Variables de participación y cooperación tampoco aparecen a menudo en el grueso de los estudios (Carlsson et al., 2008; Giraldo et al. 2014:12-13).

Hacia la construcción de indicadores AMI

La medición de niveles de alfabetización en general, como se ha visto, ha pasado por diferentes etapas. Hoy en día se entiende que las múltiples mediciones deben realizarse de forma comparativa. Las estadísticas nacionales, en este sentido, siguen siendo importantes y los indicadores internacionales siguen basándose en la confianza institucional sobre cada país, sus departamentos de medición estadística y diferentes

instancias que constituyen fuentes de información oficiales. No obstante, la variedad de temas por medir es inmensa hoy y no todas dependen de los datos existentes en los diferentes países de estudio (no todas las unidades de valoración estadística han sido producidas o atendidas de igual forma alrededor del mundo).

Además, los estimativos a realizar, dada la pluralidad de estudios y de equipos de investigación que trabajan en temáticas similares, se exigen más transparentes, abiertos, comparativos y generales. Teniendo en cuenta este escenario, las nuevas metodologías de medición se basan en la concentración de buenas prácticas, es decir, en el estudio de instrumentos de medición anteriores con el fin de establecer su usabilidad, pertinencia y adaptabilidad a los diferentes entornos. Este enfoque se desarrolla en el presente trabajo, el cual toma como base para la elaboración de las grillas de análisis y el establecimiento de variables de observación las diferentes investigaciones y estudios que se han desarrollado, así como los aportes teóricos que ofrece la literatura académica.

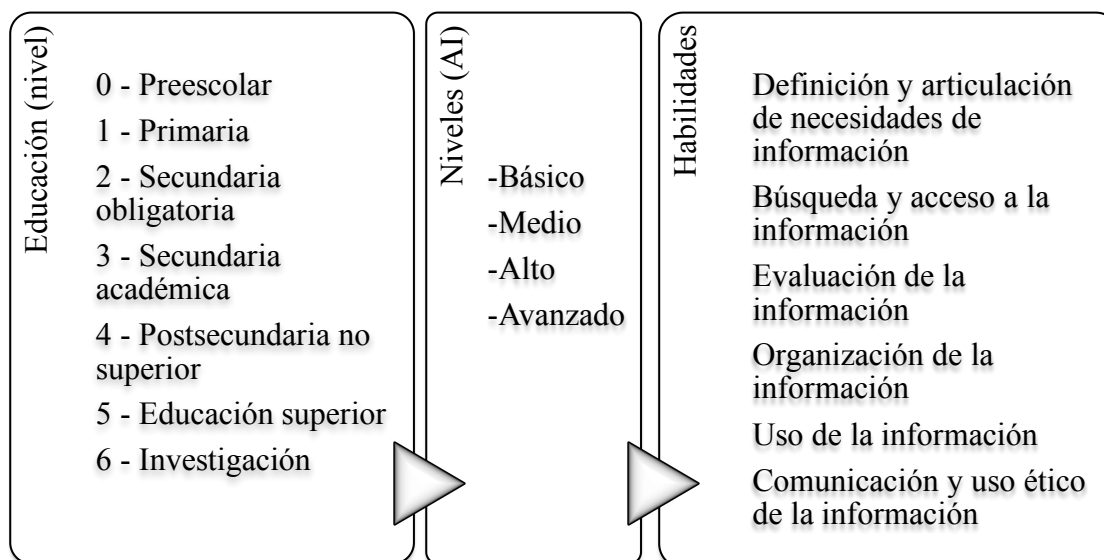
El objetivo de evaluación del presente trabajo debe comprenderse dentro de los parámetros expuestos, así como dentro de los niveles que la UNESCO (2008) propone en su documento guía para la generación de indicadores AI (alfabetización informacional) y en el de indicadores AMI (UNESCO, 2011b, 2013), que en el marco de esta investigación se incorporan a la definición de AMI (que recoge habilidades TIC y de AI).

De acuerdo con la UNESCO (2008:17-18), las diferentes apreciaciones y definiciones sobre niveles y habilidades AI¹⁰⁸ encuentran su base sobre el principio de que éstas se fundan en la continuidad, esto en términos de las capacidades requeridas en los diferentes niveles de capacitación, y en el sentido de que sus elementos son utilizados de forma integrada y continua, más que como un proceso estrictamente lineal y por etapas. En la educación, entendida de este modo, el desarrollo de la AMI comienza en

¹⁰⁸ Este documento (UNESCO, 2008) trata sobre indicadores en *Information Literacy*. Para el 2008, el concepto de la AMI no se había desarrollado y la UNESCO aún diferenciaba los procesos. La AMI, como su nombre lo indica, recoge lo que se plantea como habilidades TIC y lo que se estipula como habilidades AI (alfabetización informacional). Para este punto, es preciso aclarar (recordar), que se han adaptado los diferentes conceptos sobre AI, AM (alfabetización mediática) y EM (educación en medios) al concepto de AMI como entendimiento amplio, holístico.

las edades tempranas (preescolar) y se prolonga (o debe prolongarse) hasta la educación continuada.

Figura 24 - AI en Continuo¹⁰⁹



Uno de los referentes básicos para la elaboración de una grilla de indicadores válidos que se encaminen hacia la medición de niveles AMI en la población es (como se ha insistido) la estudiada en el marco del informe de la EAVI-UAB (Celot & Pérez Tornero, 2009:35), que se estudió en aportes anteriores. Este modelo piramidal organiza los diferentes criterios establecidos descomponiéndolos en componentes que, a su vez, generan las principales variables de observación (indicadores). Esta estructura se resume en el siguiente cuadro:

Tabla 23 - Competencias individuales¹¹⁰

criterio	Componentes	Indicadores
Habilidades de uso (técnicas)	Habilidades con el computador e Internet	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades informáticas • Habilidades en Internet
	Uso balanceado y activo de los medios	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de Internet • Circulación de periódicos • Idas al cine • Lectura de libros

¹⁰⁹ Fuente: UNESCO (2008:17). (Traducción y elaboración propias basado en el modelo de 'Alfabetización mediática en continuo').

¹¹⁰ Fuente: Elaboración propia con información de Celot & Pérez-Tornero (2009:35).

Criterio	Componentes	Indicadores
		<ul style="list-style-type: none"> • Suscripción a telefonía móvil
	Uso avanzado de Internet	<ul style="list-style-type: none"> • Compras en Internet • Lectura de noticias en línea • Banca en línea
Entendimiento crítico/ comprensión crítica	Comprensión de los contenidos de los medios y de su funcionamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de textos • Clasificación de textos audiovisuales y escritos • Diferenciación de contenidos mediáticos • Elementos a los que el usuario le da importancia para confiar en la información • Clasificación de páginas web • Clasificación de plataformas de medios y sistemas de interacción
	Conocimiento sobre los medios y su regulación	<ul style="list-style-type: none"> • Entender la concentración de los medios así como la pluralidad de medios • Conocimiento y opinión sobre la materia de regulación de los medios • ¿Sabe cuál es la institución que sanciona las violaciones a la ley cometidas por las difusoras de televisión? • ¿Sabe cuál es la institución autorizada (instancia) ante la cual debe quejarse cuando nota contenidos insultantes, injuriosos o que ofenden en la TV, la radio o Internet? • Reglas y derechos aplicables a los contenidos mediáticos • Percepciones sobre la franja horaria para mayores (<i>watershed</i>) • Conocimiento sobre las regulaciones en Internet • Derechos de autor y de uso
	Comportamiento del usuario	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar la información y hacer búsquedas críticas de ésta • Validar las páginas que se frecuentan por primera vez • Valoración de la página web antes de revelar información personal
Habilidades comunicativas (punta de la pirámide)	Relaciones sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos creados por los usuarios • Creación de perfiles y envío de mensajes en redes sociales
	Participación ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> • Internet para la cooperación • “Usuario-centrismo” en los servicios públicos en línea

Criterio	Componentes	Indicadores
		<ul style="list-style-type: none"> • Uso de los individuos de los servicios de Gobierno en línea
	Creación de contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades de producción de medios • Experiencias de creatividad • Contenidos creados por los usuarios

Muy en la línea de este estudio, las categorías establecidas por Ferrés y Piscitelli (2012), –que se entienden como las dimensiones de: lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, y dimensión estética– plantean un escenario similar. Las dimensiones que describen el sistema de indicadores de estos autores goza de una amplia validez en el mundo académico (más de 50 expertos internacionales las valoraron positivamente), así como de un recorrido en aplicación e implementación que se ha ido ajustando a lo largo de los años.

Las dimensiones descritas por Ferrés y Piscitelli (2012:79-81)¹¹¹ se desarrollan por medio de lo que denominan “ámbitos de análisis” y “ámbitos de expresión”. Para la dimensión de “lenguajes”, estos autores indican como ámbito de análisis diferentes composiciones alrededor de las capacidades de análisis y comprensión de los códigos de representación en los mensajes; establecimiento y reconocimiento de significados y diferentes estructuras narrativas que se encuentran en los mismos; identificación de flujos de información y sus soportes, plataformas y medios; así como el reconocimiento y comprensión de la intertextualidad. En cuanto al ámbito de expresión, se refiere, sobre todo, a las capacidades relacionadas con poder expresarse en diferentes sistemas de representación; poder elegir entre los diferentes sistemas disponibles de acuerdo a cada situación y; poder modificar productos y crear nuevos.

La dimensión de “tecnología” describe como ámbito de análisis los procesos relacionados con la comprensión del rol de las TIC en la sociedad (oportunidades, efectos, etc.); la posibilidad de utilizarlas para interactuar y mejorar las capacidades cognitivas; poder ajustarse y apropiarse los cambios tecnológicos y; ser capaces de

¹¹¹ Las descripciones que se realizan sobre las dimensiones y ámbitos son tomadas del listado proporcionado por los autores en Ferrés y Piscitelli (2012). Aunque se ha organizado y redactado de nuevo para su reproducción en este aparte, los párrafos en que se describen deben comprenderse como cercanos al listado original.

trabajar una comunicación “multimodal y multimedial”. El ámbito de expresión de esta dimensión tiene que ver, por tanto, con las capacidades de manejo de herramientas; la elección oportuna de las tecnologías a utilizar (de acuerdo con las necesidades) y; la capacidad de manipular recursos como imágenes y sonidos digitales (audiovisuales en general) comprendiendo la manera en que éstas representan diferentes situaciones.

La dimensión de “procesos de interacción” comprende como ámbito de análisis las capacidades relacionadas con generar conciencia razonada sobre el consumo propio de medios; comprender qué hace que unos medios, productos o contenidos le gusten más o menos a los individuos, entendiendo los elementos (cognitivos, sensoriales, emotivos) que utilizan para lograr tales efectos sobre ellos; establecer los tipos de contenidos según sus características (emotivos, informativos, de opinión, etc.); entender qué es una audiencia y en qué determina ésta la producción de diferentes contenidos; poder apreciar contenidos culturales y mediáticos foráneos, comprendiendo sus contextos y fomentando el diálogo intercultural y; en general, hacer del ocio mediático un espacio de construcción y aprendizaje. El ámbito de expresión de esta dimensión se concentra entonces sobre la capacidad de interacción con los medios para la construcción de conocimientos y una ciudadanía más participativa; con la posibilidad de crear o participar en plataformas que incluyan variables interculturales; interactuar con y en entornos plurales y; comprender los marcos legales (derechos y responsabilidades) alrededor de los productos mediáticos (audiovisuales, en palabras de los autores).

La dimensión de “procesos de producción y difusión” establece como ámbito de análisis los conocimientos relacionados con los diferentes tipos de productos audiovisuales y sus tipologías; sobre los condicionamientos que pueden existir detrás de estos productos; los distintos tipos de sistemas y técnicas de producción, programación y difusión y; la regulación alrededor de los mismos. El ámbito de expresión, por su parte, tiene que ver la comprensión de las diferentes etapas que configuran los procesos de producción y los recursos que se necesitan para llevar a cabo las mismas. Hace énfasis sobre las capacidades de trabajo en grupo; selección de mensajes apropiados; transformación de las informaciones seleccionadas en productos y nuevos significados; difusión de los mismos a través de medios tradicionales y nuevos; gestión balanceada de las identidades en línea y fuera de la red; comprensión

y gestión de la autoría y demás derechos derivados de las producciones culturales y mediáticas y; generación de redes para la colaboración y retroalimentación.

En cuanto a la dimensión denominada “ideología y valores”, el ámbito de análisis tiene que ver con una serie de capacidades relacionadas con la habilidad de establecer y reconocer representaciones; evaluar las fuentes de información; buscar, organizar y dar prioridad a las informaciones recuperadas; identificar los propósitos (intenciones e intereses) en las producciones culturales y corporativas; mantener una actitud ética ante las fuentes e informaciones consultadas; analizar identidades en línea identificando representaciones estereotípicas; comprender y analizar críticamente la opinión creada o reproducida por los medios y; gestionar las emociones que la interacción con diferentes medios puede generar (identificación ideológica, sentimental, etc.). El ámbito de expresión, por tanto, describe capacidades relacionadas con el aprovechamiento de las herramientas derivadas de las TIC; de elaboración de productos que cuestionen las representaciones intencionales de los productos mediáticos y; de la utilización de estas herramientas y productos para fomentar una ciudadanía más activa y responsable.

Finalmente, la dimensión estética establece como ámbito de análisis las capacidades relacionadas con el goce y disfrute de las formas como se comunica (lenguajes, escuelas, estilos, modas, etc.); el reconocimiento de producciones de baja calidad estética y; la identificación de formas artísticas en otros productos (influencias). El ámbito de expresión describe, consecuentemente, las capacidades relacionadas con la producción de mensajes comprensibles, creativos y originales y el conocimiento para poder apropiarse de manera sensible producciones artísticas y productos culturales, transformándolos y respetando tanto las formas artísticas como las legales y éticas.

Como se observa, las categorías establecidas por Ferrés y Piscitelli (2012) son extensas también y buscan ahondar en el conocimiento sobre la educación en y para la producción y consumo de medios, cultura e información en general, así como exaltar la mejora que su observación e impulso pueden producir en la educación y la cultura ciudadana. No obstante, los postulados son amplios y su adecuación a esquemas de medición puede ser complicada. En sentido estricto, estos elementos necesitan de

procesos de evaluación formales para poder establecer niveles, por tanto estar inscritos en programas nacionales de acción al respecto.

En este mismo sentido, Renee Hobbs (2010: 19) establece un mapa de competencias esenciales que deben ser observadas en el momento de diseñar programas o evaluaciones de medición de alfabetización mediática y digital.

Tabla 24 - Competencias esenciales de la alfabetización mediática y digital¹¹²

Competencias esenciales
1. ACCESO: Encontrar y utilizar de manera hábil herramientas mediáticas y tecnológicas y compartir información relevante y apropiada con otros.
2. ANALIZAR Y EVALUAR: Comprender los mensajes y hacer uso de un pensamiento crítico para analizar la calidad, veracidad, credibilidad y puntos de vista. Considerar los efectos y consecuencias potenciales de los mensajes.
3. CREAR: Componer o generar contenido con creatividad y confianza en sus posibilidades de expresión, en los que se sea consciente del propósito y el comportamiento comunicativo y conducta.
4. REFLEXIONAR: Aplicar responsabilidad social y principios éticos a la identidad individual y experiencia vivida, así como al comportamiento comunicacional y a la conducta.
5. ACTUAR: Trabajar individual y colaborativamente para compartir conocimiento y resolver problemas de familia, trabajo y la comunidad, así como participar como miembro de la comunidad a nivel local, regional, nacional e internacional.

El listado, como sucede en Ferrés y Piscitelli, Celot y Pérez Tornero (2009) y en los marcos propuestos por la UNESCO, da muestra –de entrada– de la complejidad de los elementos que deben ser observados en el momento de elaborar marcos de indicadores de medición. La tabla expuesta anteriormente recoge los planteamientos de esta autora.

La elaboración de marcos de evaluación debe entonces comprender la cantidad de variables, categorías y campos de aplicación que deben observarse (Sánchez & Sandoval, 2012; Santos de Fernández, 2010). El proceso implica, por tanto, la refinación de unidades observables de acuerdo al escenario que se busca medir. Las evaluaciones a conglomerados sociales, al menos representativas (como lo puede ser el alumnado de último año de secundaria, por poner un ejemplo), son difíciles de llevar a acabo si no se encuentran inscritas en estrategias nacionales. En este sentido,

¹¹² Fuente: tomado y traducido de Renee Hobbs (2010: 19).

metodologías como las aplicadas en estudio PISA (de la OCDE) –como se muestra en su documento ‘*Assessment Framework*’ de 2009 (PISA, 2009)– dan cuenta de esta dificultad. Aunque se da importancia a los diferentes elementos de contexto –la disponibilidad de medios y tecnologías, los niveles económicos y la composición de la muestra– para lograr entregar un resultado comparable se vale de pruebas prácticas de conocimiento y pruebas de autoevaluación, las cuales en gran medida se resuelven por medio de cuestionarios (PISA¹¹³, 2009). Pero es justamente en ese segundo nivel donde se demuestra la dificultad, pues dependen de su participación directa por medio de los ministerios de educación de los países que se evalúan y la incorporación de la prueba a los mecanismos de evaluación nacionales (lo que supone un reto aún mayor al plantear un comparativo internacional¹¹⁴).

Estudios transversales, como el planteado por la OCDE en el estudio PISA, responden a metodologías muy complejas. Las pruebas PISA incluyen una parte de la evaluación que se hace a mano y otra por medio de una plataforma en línea (sobre todo la parte de lectura). Es decir, un nivel de despliegue logístico difícilmente alcanzable por instituciones o centros de investigación de menor alcance. Este último factor es de especial observancia, pues es definitorio de las posibilidades de investigación, medición o evaluación de determinados elementos (y desde determinadas instituciones).

Algunos actores han adaptado estas metodologías, desarrollando plataformas digitales, en algunos casos con mejores resultados, pero no a gran escala. Este tipo de adaptaciones son, no obstante, de vital importancia en los escenarios de medición desde departamentos y centros de investigación con presupuestos limitados¹¹⁵, por ejemplo,

¹¹³ Para profundizar sobre estos cuestionarios ver el ‘Anexo B’ en: PISA (2009:250-291).

¹¹⁴ Al analizar los indicadores de resultados de las pruebas PISA para los países objeto de estudio del presente trabajo, se encontró que no todos participaron, así como uno que no participó en la última edición. En este caso se debe no sólo a las posibilidades de aplicación de la OCDE, sino a la membresía o estatus de observador que dicha organización propone a un número selecto de estados. En sentido estricto, los valores comparables entre países de América Latina son sobre todo marcaciones agregadas pero no de valoración sobre nivel de calidad por medio de pruebas de conocimientos.

¹¹⁵ Un ejemplo de este tipo de adaptaciones es la realizada por grupo de investigadores del Gabinete de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona en el marco de la investigación DINAMIC. Estos cuestionarios han adaptado la metodología de instrumentos como PISA, NAP, UNESCO, OECD, *European Schoolnet*, entre otros, mediante la integración de imágenes y fotografías, para que en pocos clics sea posible determinar si una persona conoce un

ya que permiten recoger gran cantidad de datos sin necesidad de movilizar grandes cantidades de recursos económicos y humanos, además de permitir evaluar escenarios que se encuentran a mayores distancias. Los resultados, de estos estudios, en cualquier caso, son normalmente locales, en algunos casos nacionales, y muy pocas veces representativos.

Propuesta de medición

De acuerdo con el informe preparado en el 2013 por la UNESCO, “*Global Media and Information Literacy Assessment Framework*”, para lograr encontrar, o al menos definir, la manera en que se debe medir la preparación de un país frente al desarrollo de la AMI y de sus competencias en la ciudadanía, deben tenerse en cuenta los desarrollos impulsados por los gobiernos, las instituciones y los individuos. Este estudio comprende los tres tipos de agentes que exalta dicho marco, pero se concentra, dada la metodología escogida, sobre dos de ellas (social e institucional)¹¹⁶.

De acuerdo con esta publicación (UNESCO, 2013: 37-38), los esfuerzos por medir y definir los niveles de AMI de un determinado estado, desde el punto de vista de qué tan preparado está para generar una ciudadanía alfabetizada mediática e informacionalmente, se deben basar, sobre todo, en las informaciones locales (nacionales) sobre políticas de desarrollo relacionadas con los medios (ver también Celot & Pérez Tornero, 2009; Ainley et al., 2012; Barón & Gómez, 2012; Comisión Europea, 2011; UNESCO.UIS, 2012; CEPAL, 2013; Katz & Koutroumpis, 2013). En este sentido, establece el documento, el análisis se debe extender al estudio de políticas educativas que de alguna manera fortalezcan o contribuyan a la generación de empleo,

determinado programa o si está en capacidad de deducir el funcionamiento de un determinado software.

¹¹⁶ La medición sobre individuos particulares, como se ha mencionado, es muy difícil de realizar a distancia. Por esta razón, se desestiman instrumentos de consulta que tengan como objetivo este tipo de evaluación. El esquema que se propone entonces toma como ejes principales los enunciados como “social” e “institucional”. El eje “individual” se integra a la metodología por medio del uso de indicadores agregados. Por este motivo, se desestiman también mecanismos de consulta directa a los agentes secundarios, pero, de cualquier forma, se utilizan fuentes secundarias, como estudios y artículos producidos por estos.

innovación, mejora de la productividad, a la participación y el empoderamiento ciudadano.

Puesto en los términos de UNESCO, la evaluación es el primer eslabón de la cadena que permite planear, desarrollar, monitorear y ejecutar acciones coordinadas de cualquier ámbito relacionado con el desarrollo. De lo válidos y confiables que sean los datos recopilados dependerá lo estratégicas que puedan llegar a ser las decisiones que tomen los agentes públicos relacionados.

Esto último se hace de especial importancia cuando se habla de políticas a nivel nacional, y en general de cualquier plan, sea regional o local, inclusive. En este mismo sentido, datos mal tomados, informaciones difusas o incorrectas llevan a que las políticas implementadas no tomen en cuenta factores de desarrollo determinantes. En ocasiones, las deficiencias de información son las causantes de la malversación de esfuerzos y recursos. Con el propósito de evitar que los países se desvíen de su objetivo de tomar buenas decisiones, basadas en datos e información confiables, UNESCO propone tres tipos de sectores/partes interesadas principales (*stakeholders*) que pueden aportar bases idóneas para elaborar un marco de medición, y que han sido, a su vez, divididos en los niveles macro, meso y micro. Igualmente, se definen tres sectores secundarios para el proceso de evaluación AMI.

Tabla 25 - Principales agentes del marco para la evaluación AMI¹¹⁷

Agentes principales			Agentes secundarios		
Social	Institucional	Individual	Comunidad profesional de campos relacionados con bibliotecología, medios, TIC, información, comunicación, así como investigadores	Estudiantes y ciudadanos	Empleadores e industria
Macro-nivel	Meso-nivel	Micro-nivel			
Política y hacedores de política	Planificadores educativos e instituciones de capacitación docente	Profesores individuales y ciudadanos			

¹¹⁷ Fuente: elaboración propia con información de UNESCO (2013: 37-38). *Major Stakeholders of the MIL Assessment Framework*.

Los niveles descritos responden a los que UNESCO llama actores principales. En el macro-nivel, el social (o societario), se encuentran los agentes/actores con capacidad de decidir políticas y tomar decisiones estratégicas en los campos de las comunicaciones, la información, los medios, las TIC y la educación, así como aquellos capaces de adquirir compromisos internacionales frente a estas temáticas.

En el meso-nivel, o nivel institucional, se encuentran las autoridades que planifican la educación y crean política pública al respecto. En este nivel entran agentes tanto del paisaje educativo formal como del informal. En el micro-nivel, también llamado individual, se ve representado cualquier ciudadano. UNESCO establece como partes de este grupo a profesores particulares, estén en servicio o no, y a las instancias nacionales encargadas de recolectar datos estadísticos (departamentos oficiales de estadística).

En el nivel secundario (UNESCO, 2013: 38-40), que realmente puede entenderse como una extensión del micro-nivel, o un segundo micro-nivel, si se prefiere, se encuentran tres tipos de actores. El primero tiene que ver con las comunidades profesionales relacionados con los campos del manejo de información, la comunicación, los medios y las TIC, así como diferentes organizaciones de la sociedad civil e investigadores. En el segundo tipo se encuentran los estudiantes capacitados –o que siguen capacitaciones– en AMI, de cualquier nivel académico, y se incluyen, nuevamente, a los ciudadanos con características similares. El último tipo se relaciona con los empleadores y la industria relacionada con la comunicación, las TIC y los medios en general.

Así mismo, dentro del esquema de comprensión de estos actores como fuentes de información para la realización de estudios de medición, el marco de la UNESCO (2013: 45-46) prevé un conjunto de principios que deben dar forma a las metodologías propuestas:

- Obtención de datos/información confiables y válidos que permitan tomar decisiones estratégicas bien informadas;
- Recuperación de información representativa y variada que dé cuenta de la situación actual del entorno que se desea evaluar;
- Obtención de resultados de evaluación relevantes y transferibles a otros contextos nacionales o locales;

- Realización de procesos de evaluación prácticos y eficientes (en términos de sus costos).

Como en la propuesta de medición de 2011(b), UNESCO propone dos etapas o niveles para la evaluación AMI. Por un lado, indica la necesidad de observar el contexto de los países, lo que llama “preparación de país” y, por el otro, las competencias AMI de los ciudadanos. El nivel uno (preparación) describe qué tan preparado está el país para llevar a cabo iniciativas en AMI a nivel nacional. Como esquema, este nivel recoge datos existentes sobre de diferentes fuentes locales, nacionales e internacionales, y plantea cinco categorías que deben ser estudiadas: educación AMI; política AMI; distribución AMI; acceso y uso AMI y; sociedad civil y AMI (UNESCO, 2013:47).

El nivel dos (competencias) describe las competencias y niveles de dominio de AMI de los ciudadanos. UNESCO (2013:47) propone que algunos grupos deben recibir mayor atención en este sentido, entre los que se encuentran los profesores en servicio y formación, pues estos son detonadores de AMI en el sistema educativo. Tres componentes esenciales componen este nivel: acceso y recuperación; entendimiento y evaluación y; creación y difusión. Además, el marco plantea en este nivel tres elementos cognitivos que deben tenerse en cuenta: aptitudes (principios, valores, derechos); conocimiento y; habilidades. Estos tres elementos son relacionados con procesos complejos para el desarrollo de la AMI, como la utilización de pedagogías específicas, herramientas digitales e, incluso, relaciones con otros actores involucrados en estos procesos.

Tabla 26 - Marco UNESCO y marco europeo¹¹⁸

Marcos de Evaluación AMI de Europa y UNESCO			
UNESCO (2013: 47)		Pérez-Tornero (SC. Coord.) (2009: 34-50)	
Nivel uno: AMI Preparación del país	Nivel dos: Competencias AMI	Factores del entorno (para AM)	Competencias personales
-Educación en AMI, -Políticas AMI, -Oferta de AMI, -Uso y Acceso a AMI, -Sociedad Civil.	-Acceso y recuperación; -Entendimiento/ comprensión y evaluación; -Crear y compartir.	Contexto alfabetización mediática: -Educación en medios (currículo, capacitación docente) -Política en AM (regulación) -Industria de medios -Sociedad Civil Disponibilidad de medios: (teléfonos móviles; Internet; televisión; radio; periódicos; cinema)	Uso: -Habilidades con el computador e Internet -Uso balanceado de los medios -Uso avanzado de Internet Comprensión Crítica: -Entender el funcionamiento de los medios y sus contenidos -Conocimientos sobre la regulación de los medios -Comportamiento del usuario
Competencia AMI		Habilidades comunicativas	
Elementos cognitivos: actitudes (derechos, principios, valores y actitudes), conocimientos y habilidades. “juegan un papel importante en el esquema de evaluación AMI, así como en los procesos de aprendizaje y enseñanza, en relación con el empleo, la participación y el empoderamiento ciudadano” (2013:47).		Relaciones sociales; participación ciudadana; creación de contenidos. “La relaciones sociales demuestran el potencial de los medios para generar relaciones individuales y grupales. (...) Los medios manejan los grupos sociales y definen los tipos y frecuencia de su contacto (...) [cooperación o conflicto]” (2009: 44).	
Fuente: elaboración de los autores con información de UNESCO (2013) y Pérez-Tornero (Coord) (2009).			

Este marco, como se ha adelantado, muestra una alta coincidencia con el desarrollado para la Comisión Europea. El cuadro anterior muestra el paralelo que existe entre UNESCO (2013) –que es observable ya en las propuestas de 2011(b) y 2008; también coincidentes en los componentes de competencias de Lau y Cortés (2009) y Hobbs (2010)– y la Comisión Europea (Celot & Pérez-Tornero, 2009). En cuanto al marco de

¹¹⁸ Fuente: tomado y traducido de Pérez-Tornero, Durán-Becerra & Tejedor (2015: 145).

competencias para la AMI, UNESCO (2013) propone, sistematizando aportaciones anteriores, las enumeradas en la siguiente tabla.

Tabla 27 - Mapa de Competencias UNESCO-GLOBAL (2013)¹¹⁹

Acceso y recuperación	Acceso	Acceso a información, contenidos mediáticos y proveedores de información
	Articulación / Definición	Definición y articulación de necesidades informacionales
	Búsqueda / Localización	Búsqueda y localización de información y contenidos mediáticos
	Recuperación / Almacenamiento	Recuperación y almacenamiento de información y contenidos mediáticos
Entendimiento y evaluación	Entendimiento	Entendimiento (comprensión) de la información y los medios
	Valoración (<i>assessment</i>)	Valoración de información, contenidos mediáticos y proveedores de información y medios
	Evaluación	Evaluación de información, contenidos mediáticos y proveedores de información y medios
	Organización	Organización de información y contenidos mediáticos
Creación y difusión	Creación	Creación de conocimiento y expresión creativa
	Comunicación	Comunicación de información, contenidos mediáticos y conocimientos de forma ética y efectiva
	Participación	Participar en actividades sociales-públicas como ciudadano activo
	Monitoreo	Monitorear la influencia de la información, el contenido mediático, producción y uso del conocimiento, así como de los proveedores de medios e información

Para dar claridad a lo expuesto en esta breve introducción a la propuesta de medición para el presente trabajo, a continuación, se presenta una radiografía de los marcos de competencias personales y sociales trabajados por diferentes autores/instituciones, resultando en una sistematización que recoge dichos aportes y los reordena de manera

¹¹⁹ Fuente: tomado y traducido de UNESCO (2013:59)

que se complementen entre sí. En un segundo aparte, se plasma la coincidencia de estos dos marcos en materia del estudio de los contextos nacionales para la promoción de la alfabetización mediática, la cual resulta en la propuesta de sistematización que se trabaja en la presente investigación.

Marco de competencias AMI

En desarrollo de los capítulos teóricos de esta investigación (capítulos I y II) se han expuesto diferentes autores. A continuación se propone una mirada en perspectiva, mediante una clasificación que responde al análisis de las diferentes categorías (competencias y habilidades) señaladas en los estudios analizados. Se ordenan, para lograr una comprensión transversal, por tipo de alfabetización. El siguiente cuadro describe la clasificación por dimensión y componente del mapa de competencias y habilidades comparado. Estas categorías recogen los aportes de la *Association of College and Research Libraries* (ACRL, 2000: 5), la *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority* (ACARA) (Ainley et al., 2012) y la metodología de su *National Assessment Program* para alfabetización TIC (NAP-ICTL, 2012: 7), los aportes de Pérez-Tornero (2007:18-19), la “constelación de habilidades informacionales” de UNESCO (2008), el estudio de Celot y Pérez-Tornero (2009: 34-50) (Unión Europea: competencias personales), los componentes de evaluación de Celot y Pérez-Tornero (2009:35) (Unión Europea: *Assessment Criteria* –indicadores), los indicadores de alfabetización informacional (usados también por UNESCO) de Lau y Cortés (2009); los criterios de alfabetización mediática de Renee Hobbs (2010: 19), la primera propuesta de UNESCO para la generación de indicadores de medición AMI (UNESCO, 2011b: 14-15), y las propuestas de medición AMI recogidas en el *Global Media and Information Literacy Assessment Framework* (UNESCO, 2013: 56-60), así como el mapeo de competencias realizado por Giraldo et al. (2014)¹²⁰

¹²⁰ Este estudio recoge los principales aportes de los siguientes estudios: *A Media Literacy Quiz*; *B2i Brevet Informatique et Internet*; *Better Public Services through e-government*; *Bibliotecas escolares, ¿entre interrogantes? Herramienta de autoevaluación*; *Community survey on ICT usage and e-commerce in enterprises*; *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia en la ciudadanía en España*; *E-skills career tool: linking ICT skills to Jobs*; *European Union survey on ICT usage in households and by individuals*; *Identify your ICT needs*; *IT Card*; *National Assessment Program. ICT Literacy 2011*; *Nonprofit Social Media Policy Workbook*; *PIAAC Background Questionnaire*; *PISA 2009*; *Survey of Schools: ICT in Education*.

Tabla 28 - Resumen de dimensiones y componentes AMI¹²¹

Dimensión	Componente
Información	Prioridad informacional Acceso Evaluación (comprensión crítica) Uso Uso avanzado Limites/ responsabilidades
Digital	Uso Uso avanzado
Mediática	Comprensión crítica de los medios/ Conocimiento contexto de medios Uso Comprensión crítica Uso avanzado Participación Ciudadana / Empoderamiento Limites/ responsabilidades

La tabla expuesta anteriormente corresponde a una simplificación de las variables observadas por los diferentes marcos teóricos analizados. En este sentido, cada uno de los componentes articula/define variables (habilidades y competencias), en ocasiones comunes, en otras con autores que tienen en cuenta un mayor número de observaciones. A continuación se exploran los diferentes componentes de cada una de las alfabetizaciones estudiadas (dimensiones). En el caso de la alfabetización digital, las variables son menos numerosas porque ésta se encuentra inscrita de manera indisoluble dentro de la mediática y la informacional.

La primera dimensión, que comprende los componentes de prioridad informacional; acceso; evaluación (comprensión crítica); uso y uso avanzado y; limites/responsabilidades, como se ha adelantado, define también procesos de alfabetización digital, los cuales dan forma a la posibilidad efectiva de ejecutar varias de estas habilidades/capacidades.

El componente de prioridad informacional es definido por la ACRL (2000: 5) como la capacidad para determinar la cantidad de información que se necesita para el desarrollo

Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools; Testing and refining criteria to assess media literacy levels in Europe.

¹²¹ Fuente: elaboración propia, con informaciones propias y de ACRL (2000: 5), Ainley et al. (2012), NAP-ICTL (2012: 7), Pérez-Tornero (2007:18-19), UNESCO (2008), Celot & Pérez-Tornero (2009: 34-50), Lau & Cortés (2009); Renee Hobbs (2010: 19), (UNESCO, 2011b: 14-15), (UNESCO, 2013: 56-60), Giraldo et al. (2014).

de un determinado proyecto. En este mismo sentido, la ACARA (Ainley et al., 2012) indica que se trata del conjunto de habilidades que permiten la correcta gestión de la información (definido dentro del eje de acción clave “A”: trabajar la información –ver la tabla 15). En específico, la ACARA establece dentro del NAP-ICTL (2012: 7) que se trata de la identificación de los requerimientos de información específicos para la realización de una tarea o la satisfacción de una necesidad informativa. Al respecto, UNESCO (2008; 2011b:14) establece que este ítem se relaciona con la capacidad de una persona para definir y articular la información. Lau y Cortes (2009), en desarrollo de los marcos de la UNESCO, señalan que la capacidad de identificar necesidades informacionales es parte fundamental de los procesos de alfabetización pues garantiza la posibilidad real de acceso y utilización (aprendizaje). Según esto, se trata de lograr expresar necesidades informacionales y satisfacerlas (acceder a la información requerida).

El componente de acceso es definido por los diferentes autores de manera similar, no obstante, algunos matices pueden reconocerse. Para la ACRL (2000: 5) se trata de la capacidad para acceder a la información de forma eficiente y eficaz, es decir, conociendo las formas de acceso (mecanismos, plataformas, códigos, etc.), garantizando una manera ágil de hacerlo y satisfaciendo la necesidad informativa. La ACARA (Ainley et al., 2012) habla también de la competencia de acceso a la información (igualmente, dentro del eje “A”), y lo profundiza dentro de las definiciones encontradas en el NAP-ICTL (2012: 7) como el conjunto de conocimientos que un individuo debe tener sobre cómo encontrar la información requerida y estar en capacidad de obtenerla (recuperarla). En este sentido, esta prueba establece que se trata de las habilidades de organización y almacenamiento de la información para su posterior recuperación y reutilización. UNESCO (2008) describe la capacidad de acceso como derivada de los procesos de alfabetización básicos, de lectoescritura. Implica pues las capacidades de búsqueda y acceso eficiente a la información (en esta definición el acceso está fuertemente marcado por la capacidad de comprensión: competencia lectora). Por su parte, Pérez-Tornero (2007:18-19) hace especial énfasis en el acceso físico a los medios y sus contenidos, lo que implica que además de las capacidades desarrolladas se debe contar con la posibilidad, equipos etc., y las consiguientes destrezas para su correcta utilización. En estudios posteriores, Celot y Pérez-Tornero (2009: 34-50) expanden este entendimiento, indicando que se trata de

las capacidades necesarias para poder explorar la información y hacer búsquedas críticas de/sobre ésta.

Estas ideas se relacionan fuertemente con las planteadas tanto por Lau y Cortes (2009) como por Renee Hobbs (2010: 19), en tanto que definen el acceso en un primer momento como una oportunidad (oportunidad de acceso, lo que implica un elemento de contexto y no sólo una habilidad). Asimismo, Lau y Cortes (2009) indican que, indistintamente de los mecanismos que se puedan emplear, el acceso implica contar con habilidades profundas para la búsqueda y localización de información. UNESCO (2011b: 14-15), retomando los parámetros establecidos en 2008 y desarrollados por Lau y Cortes (2009), hace hincapié en las habilidades técnicas y cognitivas que permiten organizar la información y localizar y accederla de manera eficiente. Al incorporar la definición de alfabetización mediática e informacional (AMI) en los esquemas de evaluación, UNESCO (2013: 56-60) conecta el acceso con la capacidad efectiva de poder encontrar (y acceder) información, contenidos mediáticos y proveedores de información, y, consecuentemente, con el componente descrito anteriormente: con las capacidades necesarias para definir y articular necesidades informacionales. Se trata por tanto de la búsqueda y localización de información y contenidos mediáticos, de su recuperación y almacenamiento y de la capacidad de organizarlos para su explotación futura de manera eficiente.

El tercer componente es el de evaluación, también descrito como comprensión crítica. La ACRL (2000: 5) indica que se trata no sólo de evaluar críticamente la información consultada/consumida sino también los recursos a emplear, de manera que sea posible incorporarlos de forma eficiente a una base de conocimientos. Por su parte, la ACARA (Ainley et al., 2012) contempla el componente de evaluación dentro del eje de acción clave “B”, denominado “crear y compartir información” (ver tabla 15). En su prueba NAP-ICTL (2012: 7), ACARA establece que la comprensión crítica está marcada por las habilidades necesarias para emitir juicios sobre la integridad, relevancia y utilidad de la información que, igualmente, deben verse reflejados en los procesos utilizados para diseñar y construir soluciones TIC, en este caso, de gestión de la información evaluada. Pérez-Tornero (2007:18-19), en un primer momento, comprende la capacidad de evaluación y lectura crítica como las habilidades [técnicas y cognitivas] para leer, comprender y evaluar los contenidos y productos mediáticos ofertados, algo

similar a lo expuesto por UNESCO (2008), que indica que se trata de habilidades y competencias que permiten la evaluación y organización de la información y el filtro de mensajes mediáticos. En su definición, UNESCO (2008) considera la competencia matemática como parte de los procesos de comprensión crítica.

En el desarrollo del esquema para la evaluación de niveles de alfabetización mediática, Celot y Pérez-Tornero (2009: 35) indican que la comprensión crítica tiene que ver con las habilidades que permiten la clasificación de textos audiovisuales y escritos (tipologías, formatos), la diferenciación de contenidos mediáticos, la clasificación de páginas web y la validación de las páginas que se frecuentan por primera vez (en este sentido, el esquema propuesto por estos autores se hibrida con la definición de AMI, por lo que las dimensiones de informacional y mediática se construyen sobre una misma base). Jesús Lau y Jesús Cortés (2009) las clasifican como las competencias necesarias para el análisis de la información recuperada (evaluación/entendimiento) de manera que sea posible la inducción y deducción de elementos informacionales (ideas). Para Lau y Cortés, estas habilidades deben traducirse en la capacidad real de procesamiento de la información. Renee Hobbs (2010: 19) resume este componente indicando que se trata del conjunto de saberes primarios y especializados que permiten los procesos de análisis y evaluación de textos, contenidos, recursos (información en general).

Para la UNESCO, desde la incorporación del constructo teórico de la AMI (2011b: 14-15), se trata de evaluar críticamente el contenido de los medios a la luz de las funciones de los medios. En 2013 (56-60), en la publicación sobre criterios de evaluación AMI, UNESCO retoma el énfasis sobre la información en general, en tanto que los procesos de alfabetización informacional dan forma a las habilidades para el consumo sano de medios. En esta publicación, UNESCO propone como elementos de entendimiento/comprensión crítico y evaluación a las habilidades que facilitan la comprensión de la información y los medios, los procesos y habilidades de valoración/diferenciación (y estimación) de información, contenidos mediáticos y proveedores de información y medios, así como su evaluación.

El componente de uso es definido por la ACRL (2000: 5) como el conjunto de habilidades que permiten utilizar la información recolectada con un propósito específico. Por su parte, ACARA (Ainley et al., 2012) indica, también dentro del eje de acción clave “b”, que se trata de los procesos que permiten el desarrollo de nuevos

entendimientos/conocimientos. En el NAP-ICTL (2012: 7), ACARA indica que tal desarrollo se da por medio del intercambio de información y conocimiento (uso efectivo de los contenidos consultados). En un primer momento, el énfasis de UNESCO (2008) sobre el uso de la información tiene que ver, sobre todo, con la capacidad de comunicar a partir de la utilización de la información consultada. En desarrollo de lo anterior, Lau y Cortes (2009) hacen hincapié en las habilidades que favorecen los procesos de creación, comprendiendo como necesarios el procesamiento de la información (evaluación/ entendimiento), la aplicación los conocimientos aprendidos, lograr un aprendizaje, ser capaz de reproducir la información consultada/recuperada, poder comunicarla y producir, gracias a ésta, nueva información. Renee Hobbs (2010: 19), por su parte, relaciona el uso con la capacidad cognitiva y técnica necesaria para crear contenidos en cualquier formato o medio. Como se adelantó, también en publicaciones posteriores aunque profundizando en otros componentes, UNESCO (2011b: 14-15) destaca el componente de uso como la capacidad de comunicar (difundir) la información, y resalta que se trata, en específico, de las habilidades necesarias para producir contenidos generados por los usuarios. Más adelante, UNESCO (2013: 56-60) añade que debe buscarse favorecer los procesos de creación de conocimiento y expresión creativa por medio de técnicas avanzadas de comunicación de información, contenidos mediáticos y conocimientos, todo esto de forma ética¹²² y efectiva. En su sistematización de indicadores, Giraldo et al. (2014) explican que el énfasis de este componente se da principalmente sobre la capacidad de creación de contenidos.

El quinto elemento dentro de la dimensión informacional, es el uso avanzado. En este sentido, ACARA (Ainley et al., 2012), dentro del eje de acción clave “C”, que define como el de utilización responsable de las TIC, indica que el uso avanzado tiene que ver con los procesos más complejos de comunicación. En desarrollo de la prueba NAP-ICTL (2012: 7), ACARA explica que se trata de las competencias relacionadas con la capacidad de intercambio de información y conocimiento, y en este sentido, de creación de productos informativos ajustados a la audiencia, contexto y medio. Para UNESCO (2008), más allá de lo descrito en el componente de uso, el uso avanzado se refiere también a los procesos de comunicación, pero añade el componente de uso ético de la

¹²² El componente de ética es constante en las teorías que desarrollan la alfabetización mediática. El énfasis se da, por un lado, en la valoración de los efectos del manejo o producción de contenidos y, por el otro, en la comprensión y respeto de los marcos legales que regulan y protegen los contenidos y derechos derivados de la información, contenidos y recursos consultados y utilizados.

información en dichos procesos. Los investigadores Celot y Pérez-Tornero (2009: 35), por su parte, comparan el uso avanzado con elementos como la capacidad para valorar una página web antes de revelar información personal (muy relacionado con la seguridad, con la protección). Para Lau y Cortes (2009), este componente está relacionado igualmente con la ética; con el uso ético de la información. UNESCO (2011b: 14-15), en desarrollo de lo planteado desde 2008, establece como componente de uso avanzado, además del uso ético de la información, el compromiso con los medios para la expresión personal y la participación democrática. Esto último se desarrolla en 2013 (UNESCO, 2013: 56-60) como las capacidades individuales que permiten a las personas participar en actividades sociales-públicas como ciudadanos activos. Indica, igualmente, que el uso avanzado pasa por monitorear la influencia que puede tener en los comportamientos de la persona la información y el contenido mediático consumido, así como vigilar la producción y uso del conocimiento. De acuerdo con el documento de 2013, este monitoreo debe extenderse a las estructuras también, es decir, a los proveedores de medios e información.

El último componente dentro de esta dimensión es el de límites y responsabilidades (el cual, de cierta forma, está muy relacionado con el de uso avanzado, sin embargo, para su estudio, mantenerlo separado es intencional pues su énfasis es muy específico). Desde comienzos del milenio, la ACRL (2000: 5) relacionó este componente con la comprensión del contexto legal, económico y social que rodea a la información, con el ánimo de respetar los derechos, deberes y responsabilidades que de ella se derivan, para de esta manera usarla de forma ética y legal. UNESCO (2008; 2011b: 14-15; 2013), como se ha adelantado, lo relaciona con el uso ético de la información, entendiendo los desafíos que el ordenamiento jurídico supone en términos de utilización (respeto de derechos y regulaciones e imposición de deberes y responsabilidades). Igualmente, Lau y Cortes (2009), de quienes deriva el marco de la UNESCO en este sentido, recogen este mismo interés sobre el uso ético de la información: sobre el conocimiento, respeto y protección de los derechos y el accionar general en derecho (también sobre aspectos como la correcta utilización y referencia de fuentes/autores).

La segunda dimensión estudiada es la derivada de la alfabetización digital. Aunque ya bastantes de las habilidades y capacidades digitales han sido descritas dentro de la dimensión de información –y que muchas otras se describen dentro de la mediática– a

continuación se relacionan los componentes de uso y uso avanzado así como las principales reflexiones sobre los mismos.

Pérez-Tornero (2007:18-19), dentro de la investigación *Promoting Digital Literacy*, define el componente de uso como el acceso físico a los medios y sus contenidos, es decir, como la posibilidad real de utilización que permite al usuario la consulta y manipulación de recursos. Este conjunto de habilidades, en su mayoría técnicas, son descritas por UNESCO, en el año 2008, de la misma manera que lo hace Pérez-Tornero en 2007, relacionándolo con las habilidades que permiten el uso de las TIC. En la investigación sobre criterios de evaluación de alfabetización mediática, publicada por la Comisión Europea en 2010, Celot y Pérez-Tornero (2009: 34-50) señalan que el uso se relaciona con las habilidades para utilizar el computador e Internet, básicamente con las habilidades informáticas y de navegación en Internet. En documentos posteriores, UNESCO (2011b: 14-15) retoma su definición y la amplía en el sentido de que indica que se trata de usar las TIC para procesar la información y producir contenidos generados por los usuarios. Se trata entonces del uso de las TIC para procesos de búsqueda, recuperación, almacenaje, creación, distribución de información y contenido. Giraldo et al. (2014), en su estudio comparativo sobre indicadores de medición AMI, concuerdan con que se trata de las habilidades de computación e Internet necesarias para satisfacer necesidades mediáticas e informacionales y añaden las de trabajo en red y educación en línea (procesos ambos necesarios para funcionar en los procesos diarios de trabajo y estudio).

El uso avanzado, dentro de esta dimensión, es descrito por ACARA, dentro del marco para la prueba NAP-ICTL (2012: 7) como el conjunto de capacidades/habilidades necesarias para el diseño y construcción de soluciones TIC para el almacenaje de información, para la toma de decisiones TIC críticas, estratégicas y de reflexión (de seguridad, idoneidad, etc.). Pérez-Tornero, en 2007 (18-19), indicaba que el uso avanzado tenía que ver con las habilidades cognitivas y prácticas que permiten un uso adecuado (balanceado) de los medios. No obstante, en 2009, junto a Celot, Pérez-Tornero (2009: 34-50) amplía la definición sobre la base del uso avanzado de Internet, añadiendo elementos como las compras en Internet y la banca en línea. Al respecto, Giraldo et al. (2014) retoman los procesos relacionados con el trabajo en red y la educación en línea.

La tercera dimensión dentro de este mapa global de competencias es la mediática. Aunque dar un orden de aparición es una decisión que puede implicar una jerarquización, el orden de presentación que se sigue (y que se ha desarrollado en las dos dimensiones anteriores) tiene que ver, sobre todo, con la identificación y ordenación de los elementos comunes de los autores relacionados.

El primer componente dentro de esta dimensión es la comprensión crítica de los medios. Sobre ésta, Celot y Pérez-Tornero (2009: 34-50) indican que debe entenderse como las capacidades que permiten comprender el funcionamiento de los medios y sus contenidos, entender y lograr observar la concentración de los medios, por ejemplo, así como su pluralidad, si es el caso. En este sentido, los investigadores destacan como elementos indispensables el conocimiento sobre la regulación de los medios y sobre las autoridades y procedimientos de quien sanciona las violaciones a la ley cometidas por los diferentes medios. UNESCO (2011b: 14-15), de forma similar, se extiende sobre las capacidades que permiten a los ciudadanos entender el rol y las funciones de los medios en las sociedades democráticas y conocer las condiciones bajo las cuales los medios pueden cumplir sus funciones. Como se mencionó anteriormente, en 2013 UNESCO (2013: 56-60) extiende la definición incluyendo la necesidad de monitorear la influencia de la información y los contenido mediáticos en la persona, así como la producción y uso del conocimiento que los medios realizan, extendiendo esta observación al análisis de los proveedores de medios e información en general. Giraldo et al. (2014) resumen esta categoría como el conocimiento sobre los medios que permite el consumo sano de información y contenidos.

El segundo componente estudiando dentro de esta dimensión es el uso. Pérez-Tornero (2007:18-19), como se ha adelantado en las descripciones previas, lo define en un primer momento como las habilidades cognitivas y prácticas que permiten un uso adecuado de los medios, lo cual es extendido por UNESCO (2008), quien lo entiende además como el uso de herramientas de comunicación y de redes de diferentes tipos (información, sociales, profesionales). En estudios posteriores, Celot y Pérez-Tornero (2009: 35) retoman la definición de 2007, ampliándola, y comprendiendo las habilidades en Internet, la lectura de noticias en línea, el uso de Internet como tal y la creación de perfiles y envío de mensajes en redes sociales. Renee Hobbs (2010: 19), por su parte, relaciona el uso directamente con el acceso, como primer paso, y con la

capacidad de acceder, consultar, utilizar y generar contenidos, en un segundo momento. Refinando su definición inicial, para el 2013 UNESCO (2013: 56-60) trabaja sobre las habilidades que pueden garantizar el acceso y recuperación de información y contenidos mediáticos. De esta manera, relaciona el uso con la posibilidad de acceso a información, contenidos mediáticos y proveedores de información, así como con la definición y articulación de necesidades informacionales (estos criterios se mezclan con los descritos en la definición de los componentes de la dimensión informacional, sin que esto suponga un problema dentro de la definición de AMI, pues los procesos, por su naturaleza y proximidad, pasan de una dimensión a otra según el contenido u objetivo que se describa). Igualmente, lo relaciona con aspectos más técnicos de búsqueda y localización de información y contenidos mediáticos, y con su recuperación y almacenamiento para su posterior utilización. Giraldo et al. (2014), por su parte, comprenden el componente de uso dentro de las posibilidades de utilización del individuo, que varían según la complejidad del uso y el comportamiento del usuario. Una vez más, estos investigadores consideran el trabajo en red y la educación en línea dentro del componente de uso (sin detrimento de que sean considerados también en el de uso avanzado o balanceado de los medios y recursos).

El tercer componente tiene que ver con la comprensión crítica, en este caso de los contenidos, información y productos mediáticos y culturales consumidos. Pérez-Tornero (2007:18-19) entiende este elemento como el conjunto de habilidades que permiten leer, comprender y evaluar los contenidos y productos mediáticos ofertados. UNESCO (2008), por su parte, añade la capacidad de filtrar los mensajes mediáticos; de analizarlos. Esta institución internacional destaca también dentro de la comprensión de este componente las habilidades de pensamiento y comportamiento del usuario. Celot y Pérez-Tornero (2009: 35-36), en la investigación sobre criterios de evaluación de niveles AMI, relacionan las habilidades derivadas de este componente con la lectura de textos, con su clasificación (en audiovisuales y escritos), y con la diferenciación de contenidos mediáticos y la clasificación de páginas web y plataformas de medios y sistemas de interacción. Renee Hobbs (2010: 19), en cambio, enfatiza en los componentes de análisis y evaluación de la información (competencia lectora). Finalmente, en su propuesta de evaluación AMI, UNESCO (2013: 56-60), todavía desde la categoría que expone como entendimiento y evaluación, relaciona la comprensión crítica con las competencias que permiten el entendimiento

(comprensión) de la información y los medios y la categorización y evaluación de información, contenidos mediáticos y proveedores de información y medios. Asimismo, considera como parte de este componente las habilidades de organización de información y contenidos mediáticos. De forma similar a los demás autores, Giraldo et al. (2014) destacan que se trata de habilidades y conocimientos previos (incluso del entorno) que permiten la comprensión profunda de los contenidos mediáticos.

El componente de uso avanzado, de forma similar a la misma categoría descrita en la dimensión informacional, conlleva acciones avanzadas del uso de tecnologías y por tanto de la dimensión digital. Para ACARA (NAP-ICTL, 2012: 7) se trata, sobre todo, de la capacidad de tomar decisiones TIC críticas, estratégicas y de reflexión, y, en este sentido, tener la capacidad de valoración social, legal y ética de las problemáticas tratadas. Pérez-Tornero (2007:18-19), en la investigación *Promoting Digital Literacy*, relaciona el componente con las capacidades de comprensión y consciencia sobre las posibilidades que los medios crean y ofrecen al ser entendidos como herramientas [y como plataformas complejas]. Comprende como necesario estimular las habilidades relacionadas con la creación de mensajes, utilizando diferentes códigos, y con la capacidad de distribuir contenidos propios y hacerlos compatibles con los diferentes medios disponibles.

Celot y Pérez-Tornero (2009: 34-50), en el estudio realizado para la Comisión Europea, relacionan este componente con el uso avanzado de Internet y el uso balanceado de los medios. Tienen en cuenta factores de contexto como la circulación de diarios, las idas al cine, el número de libros que leen los ciudadanos al año, y componentes más técnicos como la suscripción a telefonía móvil. Como en otros de los componentes descritos, estos investigadores retoman el tema de las capacidades de clasificación de páginas web, plataformas de medios y sistemas de interacción, como elementos de uso avanzado. Igualmente, destacan componentes de conocimiento de regulación de medios, como lo es conocer las franjas horarias para mayores, por ejemplo. Según lo descrito, implica también la capacidad de creación de contenidos por parte de los usuarios de medios y plataformas en general, es decir, las habilidades de producción de medios y, en general, de explotación de la creatividad por medio de la creación de productos mediáticos, informacionales o culturales. Aparecen, en este componente, la utilización de Internet para la cooperación y el uso de servicios de Gobierno en línea, y

se retoma la visión de protección y seguridad, expresada a través de la capacidad de los ciudadanos para establecer cuándo pueden revelar información, cuándo están ante una página insegura o si un determinado comportamiento en red es riesgoso o sospechoso, entre otros.

Con Renee Hobbs (2010: 19) se retoma el planteamiento de UNESCO, esta investigadora plantea que el uso avanzado tiene que ver con las capacidades de utilización que permiten crear contenidos teniendo en cuenta medios y audiencias, así como las técnicas de composición. UNESCO (2013: 56-60), por su parte, vuelve sobre las habilidades y competencias para la creación de conocimiento y expresión creativa, sobre las habilidades de comunicación de información, contenidos mediáticos y conocimientos de forma ética y efectiva, e incorpora las de participación en actividades sociales/públicas como ciudadano activo (lo expuesto anteriormente como responsabilidades de monitoreo de los medios e información y de sus efectos e injerencias posibles). En desarrollo de lo anterior, Giraldo et al. (2014) prefieren hablar de uso activo y balanceado, de creación de contenidos con estándares de calidad, de la posibilidad de generar relaciones sociales en línea y trabajar/estudiar en red.

El quinto componente dentro de esta dimensión es el de participación ciudadana y empoderamiento. Teniendo en cuenta las habilidades, competencias y procesos que definen este componente, Celot y Pérez-Tornero (2009: 34-50) indican que está dado por el “usuario-centrismo”, el cual se ve reflejado en el uso de servicios públicos en línea, por ejemplo. No obstante, el uso descrito anteriormente podría comprenderse como instrumental; en términos de participación activa, los autores argumentan que se trata de las habilidades que permiten utilizar Internet para la cooperación. Renee Hobbs (2010: 19) establece este entendimiento alrededor de la capacidad de actuar colectiva e individualmente para compartir conocimientos y resolver problemas y para participar como miembro de la comunidad local, regional, nacional e internacional. UNESCO (2011b: 14-15; 2013) indica, por su parte, que se trata de la capacidad de compromiso con los medios para la expresión personal y la participación democrática y, a este respecto, de participar en actividades sociales y/o públicas como ciudadano activo (UNESCO, 2013: 56-60). Giraldo et al. (2014) comprenden la participación desde el escenario digital como consecuencia de los componentes de uso avanzado, pero sobre

todo, como resultado de la posibilidad de –y capacidades para– generar relaciones sociales a través de la red.

Por último, se comprende dentro de la dimensión mediática, el componente de límites y responsabilidades. Para la ACARA (NAP-ICTL, 2012: 7), como se ha mencionado, se trata, sobre todo, de la capacidad de valorar el carácter social, legal y ético de las problemáticas tratadas por los medios y manipuladas/utilizadas y reproducidas por otros agentes (mediáticos o no) y por los usuarios. Celot y Pérez-Tornero (2009: 34-50), por su parte, señalan que este componente debe desarrollar habilidades relacionadas con el conocimiento sobre la regulación de los medios, las instituciones que sancionan las violaciones a la ley por parte de agentes mediáticos, los entes ante quien interponer quejas o recursos en caso de contenidos insultantes, injuriosos o que ofenden en la TV, la radio, Internet u otro medio, así como sobre las reglas y derechos aplicables a los contenidos mediáticos. Las reflexiones sobre conocimiento de regulación se hacen extensivas a Internet y a los productos derivados de éste. Igualmente, desarrollan estos investigadores, dentro de los límites y responsabilidades se debe estudiar los derechos de autor y de uso (explotación), sobre todo en tiempos en que lo digital permite la manipulación de un sinnúmero de recursos. Finalmente, Renee Hobbs (2010: 19) establece que este componente se relaciona con las diferentes habilidades que permiten a la persona reflexionar sobre los usos, alcances, la ética y la responsabilidad social de nuestro comportamiento y conducta comunicacionales.

Teniendo en cuenta las características de cada una de las dimensiones descritas, y de las teorías expuestas, la siguiente tabla propone una sistematización propia de las habilidades, procesos y capacidades descritas en cada uno de los componentes que conforman cada dimensión (o alfabetización).

Tabla 29 - Mapa de habilidades y competencias¹²³ en AMI

Dimensión	Componente	Habilidad / Capacidad
Información	Prioridad informacional	Identificar necesidades informacionales
	Acceso	Buscar/ localizar información y contenidos
		Acceder información y contenidos
		Recuperar y almacenar información y contenidos

¹²³ Fuente: elaboración propia, con informaciones propias y de ACRL (2000: 5), Ainley et al. (2012), NAP-ICTL (2012: 7), Pérez-Tornero (2007:18-19), UNESCO (2008), Celot & Pérez-Tornero (2009: 34-50), Lau & Cortes (2009); Renee Hobbs (2010: 19), (UNESCO, 2011b: 14-15), (UNESCO, 2013: 56-60), Giraldo et al. (2014).

Dimensión	Componente	Habilidad / Capacidad
	Evaluación / Comprensión crítica	Organizar y sistematizar información
		Comprender (competencia lectora) los contenidos e informaciones consultados
		Evaluar la información consultada
		Evaluar la fuente/proveedor de información
		Evaluar el recurso consultado
		Diferenciar tipos de textos y formatos
		Clasificar y validar páginas web localizadas
	Uso	Utilizar la información consultada con un propósito definido
		Crear, compartir y reproducir información y contenidos
		Aplicar contenidos aprendidos
	Uso avanzado	Utilizar de forma ética la información y recursos consultados o producidos
		Utilizar de manera responsable los recursos y servicios TIC informativos y de creación de contenidos
		Participar en actividades sociales o políticas por medio de las redes o en persona, de forma informada
		Monitorear la capacidad de influencia y efectos de los medios e información consumidos
	Limites/ Responsabilidades	Comprender el contexto legal, económico y social de la información, los contenidos y los medios (derechos, deberes y responsabilidades)
Digital	Uso	Habilidades TIC/ Informáticas
		Habilidades en Internet
		Habilidades relacionadas con la creación y consumo de contenidos e información
	Uso avanzado	Usar la banca en línea
		Realizar compras en línea
		Trabajar en red
		Estudiar/ formarse en línea (uso de plataformas digitales de aprendizaje)
		Generar soluciones TIC complejas (habilidades de programación y análisis técnico)
Mediática	Uso	Capacidades cognoscitivas que permiten el uso de los medios e informaciones
		Uso de herramientas de comunicación
		Uso de redes sociales
		Uso de Internet
		Consumo de noticias en línea
		Creación de contenidos
	Acceder, crear y reproducir información y contenidos	
	Comprensión crítica	Leer, comprender y evaluar contenidos mediáticos, informacionales o culturales

Dimensión	Componente	Habilidad / Capacidad
		Clasificar tipos de textos y formatos
		Comprender el comportamiento de los usuarios
		Clasificar páginas web por tipo y propiedades (calidad, oficiales, etc.)
		Clasificar plataformas digitales y comprender sus características
		Tener en cuenta el funcionamiento e intereses de los medios y proveedores a la hora de consumir contenidos/recursos en general
	Comprensión crítica de los medios/ Conocimiento contexto de medios	Comprender cómo funcionan los medios de información (lógicas de funcionamiento, intereses, pertenencia a grupos empresariales)
		Comprender la regulación sobre medios, en especial sobre contenidos, informaciones y bienes culturales en general
		Comprender las características del entorno mediático (sistema político, concentración, pluralidad)
	Uso avanzado	Dar uso avanzado a Internet (compras, trabajo en red, etc.)
		Usar balanceadamente los medios (de forma comprensiva, teniendo en cuenta límites, responsabilidades y sin generar dependencia)
		Crear contenidos según audiencias
		Crear contenidos interactivos y creativos
		Tomar decisiones TIC avanzadas (seguridad, programación, uso legal y ético)
		Usar ética y responsablemente la información, contenidos y medios consultados/creados
	Participación Ciudadana / Empoderamiento	Participar en actividades sociales o políticas por medio de las redes o en persona, de forma informada (ciudadanía activa)
		Utilizar servicios de gobierno en línea
		Monitorear la capacidad de influencia y efectos de los medios e información consumidos
		Utilizar Internet para promover la cooperación
		Utilizar los servicios en la web (redes sociales, peticiones, medios, etc.) para la manifestación de opiniones y el control político
	Límites/ responsabilidades	Conocer la regulación de los medios y las responsabilidades derechos y deberes que desprenden de ésta
		Conocer las autoridades de regulación y los mecanismos de legales para interponer quejas o recursos
Comprender los derechos de autor (propiedad intelectual, derechos económicos y de utilización/reproducción)		

Marco de contexto-entorno para la AMI

Una vez determinados los elementos que se trabajan en los diferentes estudios como competencias relacionadas con la alfabetización mediática e informacional, que se estipulan de forma referencial¹²⁴, se da paso a la deconstrucción final de las dos corrientes principales que dan forma a la propuesta de medición recogida en esta investigación (Comisión Europea y UNESCO).

Se plantean los siguientes descriptivos comparativos de acuerdo con las clasificaciones seguidas en la tabla 26.

Educación (Educación en medios - currículo, capacitación docente)

Dentro de esta primera categoría de educación en medios, los autores estudiados hacen énfasis en el análisis de la *presencia de AM en el currículo*. La Comisión Europea (Celot & Pérez Tornero, 2009: 46- 59) indica que se debe hacer referencia a la alfabetización mediática en el currículo nacional, estudiarla como competencia clave en el mismo y establecer cursos obligatorios y opcionales en educación/alfabetización mediática. Debe buscarse entonces comprender la AMI como tema transversal en el currículo y deben preverse evaluaciones tanto para el alumnado como para el cuerpo docente frente a las competencias mediáticas. UNESCO (2013: 51-54), de forma similar, cree que se deben diseñar cursos/asignaturas obligatorios en AMI, especialmente en la educación secundaria y en el currículo de profesores, así como programas específicos especializados en estudios de AMI (por nivel ISCED)

El segundo elemento dentro de este primer gran tema es la *existencia de autoridades de AMI para educación*. En este sentido, la Comisión Europea (Celot & Pérez Tornero, 2009: 46- 59) establece que debe procurarse la existencia de una oficina gubernamental ad hoc en alfabetización mediática. La UNESCO, por su parte, no hace recomendaciones específicas en este ámbito.

¹²⁴ El presente trabajo elabora un sistema de medición/sistematización sólo de los factores contextuales. El desarrollo teórico sobre competencias se realiza como avance para el estudio disciplinar. Los factores de contexto, por su parte, se estudian en profundidad, dando lugar a la metodología de medición comparada utilizada en capítulo V de la presente investigación.

La *Capacitación docente en AM* aparece como tercer elemento a observar. Celot y Pérez Tornero (2009: 46-59) indican que la capacitación inicial en alfabetización mediática es esencial para gestionar cualquier estrategia de AMI que pueda tener efectos en el futuro. Establecen igualmente la necesidad de generar una evaluación de nivel de alfabetización mediática a los profesores, que asegure que la capacitación surja efectos positivos. Por tanto, estos autores sugieren la creación de un sistema oficial para tutorizar a los profesores que se capacitan en alfabetización mediática. Ante esto, la UNESCO (2013: 51-54) propende por la existencia de cursos de capacitación en AMI para profesores en todos los niveles de formación, con énfasis en la educación básica y secundaria.

El cuarto elemento está constituido por las *actividades educativas en AM*. La Comisión Europea (Celot & Pérez Tornero, 2009: 46- 59), prevé que deben tener lugar eventos principales, a nivel nacional, en alfabetización mediática, así como acciones específicas en alfabetización mediática directamente relacionados con su desarrollo en las escuelas, que pueden ser de competencia regional o municipal, incluso a nivel institucional.

Los *Recursos didácticos en AM* aparecen como quinto elemento a resaltar. Celot y Pérez Tornero (2009: 46- 59) establecen como recursos principales los estudios y publicaciones que se realizan sobre AMI, mientras que UNESCO (2013: 51-54) lo relaciona con la capacidad de distribución de medios e información. Esto es, de disponibilidad de acceso a indicadores sobre la actividad nacional relativa a datos, por ejemplo, y el acceso efectivo a recursos abiertos, particularmente recursos educativos abiertos.

El sexto elemento de estudio dentro de la categoría de Educación en medios es la *existencia de autoridades de regulación*. La Comisión Europea (Celot & Pérez Tornero, 2009: 46- 59) indica que la labor que desempeña la autoridad en medios y comunicación de cada país, debe incluir aspectos/tareas relativos a la AMI. UNESCO (2013: 51-54) va más allá, indicando que se debe generar una política pública en medios e información que garantice la existencia y misión de instituciones dedicadas a AMI, que podría ubicarse dentro de las regulaciones y políticas actuales en medios e información por medio de una reforma legislativa que agilice el proceso de inclusión de la AMI en instrumentos legales.

El último elemento de estudio dentro de esta categoría es la *importancia de la misión legal de las autoridades*. A esto Celot y Pérez Tornero (2009: 46-59) se refieren, de nuevo, indicando que es la legislación (si existe), la que debe garantizar su vigencia y fuerza. De lo contrario, como plantea la UNESCO, deben plantearse reformas legislativas. Además de lo mencionado, es decir, de la existencia de políticas AMI, UNESCO (2013: 51-54) resalta a este respecto la existencia de políticas TIC, en especial destinadas al sector educativo.

Industria (Industria de medios)

La tercera categoría tiene que ver con la participación de los medios en actividades, campañas o cualquier otro aspecto relacionado con la AMI. Las industrias relacionadas son las de *periódicos, canales de televisión, festivales de cine, compañías de teléfono y proveedores de Internet*, entre otros. De acuerdo con Celot y Pérez Tornero (2009: 46-59), se trata de fomentar actividades que logren vincular de forma efectiva a estos actores con la AMI, normalmente a través de actividades educativas. Para la UNESCO (2013: 51-54), se trata una vez más de distribución de medios e información: por ejemplo, del número de diarios por tipo de propiedad (públicos/privados), de canales de transmisión (TV/radio) por tipo de propiedad (públicos/privados), del potencial de su cobertura (o de los teléfonos fijos y móviles con o sin conexión a Internet), o el número de museos y librerías con presencia en línea, incluso el uso de filtros de Internet

Sociedad civil

Esta categoría trata de establecer la existencia de *organizaciones activas en AMI*, las cuales, de acuerdo con Celot y Pérez Tornero (2009: 46-59), son las asociaciones de todo tipo, relevantes, que buscan fortalecer la AMI. Para la UNESCO (2013: 51-54) se trata, sobre todo, de ONG en AMI.

Igualmente, esta categoría busca establecer el grado de implicación de la población civil, y la necesidad de fortalecer las *actividades de AMI desarrolladas por asociaciones civiles*. Celot y Pérez Tornero (2009: 46; 59; 62) indican que se trata de iniciativas de la sociedad civil, UNESCO (2013: 51-54) las establece directamente como organizaciones de la comunidad en AMI, entre las que destaca las redes académicas en AMI y las asociaciones profesionales en AMI.

Por último, dentro de esta categoría, Celot y Pérez Tornero (2009: 46-59) establecen que es necesario que exista *coordinación/cooperación entre asociaciones civiles* para garantizar mejores resultados y mayor implicación de estas partes interesadas.

Disponibilidad de medios

La última categoría dentro de los factores de contexto es la de disponibilidad de medios. La Comisión Europea, a través del estudio realizado por Celot y Pérez Tornero (2009: 46; 59) indica que se trata de establecer la disponibilidad de teléfonos móviles; penetración de Internet de banda ancha; el número de televisores por habitante así como el de los equipos de radio; la circulación de diarios y la disponibilidad de ir a cine (número de pantallas en un país). UNESCO (2013: 51-54) plantea categorías similares y, además, propone la atención de variables como el número de usuarios de Internet; el porcentaje de hogares con acceso a Internet; los laboratorios de TI en centros educativos o el porcentaje de hogares con electricidad.

Para los efectos de esta investigación, se desarrolla el marco de evaluación comparativa, expuesto en el Capítulo V, teniendo en cuenta este último aparte.

Capítulo III – Estado general de los factores detonantes de la AMI en Latinoamérica

Contexto latinoamericano

Este capítulo plantea una reflexión sobre las aproximaciones teóricas y los ejemplos de aplicación de estas teorías en Latinoamérica. Con la elaboración de este aparte se pretende dar una contribución al marco teórico previamente expuesto, pero también establecer de manera más aislada el desarrollo que la alfabetización mediática e informacional ha tenido en la región. De igual forma, este capítulo presenta una primera explotación de los cuestionarios a expertos, presentando descriptivo a nivel de los once países.

Antecedentes contextuales

América Latina ha tenido un desarrollo diferente frente a la implementación de las TIC y el estudio de los temas y acciones alrededor de las mismas, lo cual no permite observar fácilmente tendencias a nivel regional. En Europa, Estados Unidos y Australia, entre otros, el elemento de la alfabetización mediática, en cualquiera de sus acepciones o terminaciones (o uso de términos cercanos), ha sido estudiado con relativa frecuencia, incluso mediante mecanismos comparativos entre países (como es el caso de *European Schoolnet* o el estudio *PISA*). El caso latinoamericano es distinto, la concentración se ha dado alrededor del elemento técnico; de la implementación de redes y de equipos TIC.

A parte de los aportes más conocidos de investigadores como Freire en Brasil, relacionados sobre todo con la educación, o de Oliveria, ya en medios, en educomunicación y mediaciones por Orozco en México, o las de Kaplún en Argentina y Uruguay, ya mucho más centrados en la comunicación y sus herramientas, el desarrollo y extensión de la disciplina de la educomunicación (de la educación en medios y de la alfabetización mediática en general) ha tenido varias caras en la región. Diferentes estrategias se han adelantado por parte de los gobiernos centrales latinoamericanos, tal es el caso de las numerosas experiencias propuestas por el Ministerio de las TIC colombiano, que adelanta programas de concienciación y de empoderamiento, construye plataformas de recursos e intenta dar forma a un ecosistema

balanceado y de utilidad para la población civil en general. Uno de los recursos que ejemplifican este conjunto de programas es la creación de la plataforma *Redvolución*¹²⁵, un espacio donde se pueden conseguir recursos para incorporar ayudas mediáticas a las lecciones impartidas en la escuela o para conseguir ejercicios y demás recursos de clase.

En Venezuela (en general, los países de América Latina han llevado a cabo programas similares de dotación), el proyecto educativo Canaima, que comenzó en el año 2008 entregando computadores de fabricación nacional a los niños de los sectores más pobres, se ha extendido a los sectores de ingreso medio y, a 2013, ha entregado más de tres millones y medio de equipos. Uno de los ejemplos más importantes en este sentido es el Plan CEIBAL de Uruguay, que tras iniciar como programa de dotación en 2008, se ha convertido hoy en ejemplo de apropiación tecnológica en la educación. Costa Rica, por su parte, ha concentrado los esfuerzos en la creación de redes de alta tecnología en las bibliotecas a lo largo de su territorio nacional.

En Perú, hablando de programas que contemplan mediciones propiamente establecidas, la Asociación de Comunicadores Escolares del Sur Peruano (ACESP) se ha dedicado a la generalización de programas de alfabetización mediática. Entre sus iniciativas más destacadas resalta el Programa Anual de Educación Mediática (PAEM), un enorme conjunto de acciones que busca alfabetizar en medios mediante cursos de lenguaje y significado, generar conciencia sobre cómo funcionan la industria mediática y los agentes noticiosos tradicionales, motivar una actitud crítica y activa frente a los medios de comunicación, generar espacios de debate y fortalecimiento democrático, así como estimular la producción de mensajes creativos por medio de equipos TIC (ACESP, 2015). Aunque este programa se centra en la escuela solamente, es uno de los más amplios y desarrollados, y del cual se estima que los resultados han sido positivos en materia de empoderamiento y manejo de dispositivos. Igualmente, el país ha apostado desde su política pública por la sensibilización de diferentes agentes frente a los medios y las políticas de educación inclusiva en términos de tecnologías y ventajas derivadas de éstas¹²⁶.

¹²⁵ *Redvolución*: www.redvolucion.gov.co

¹²⁶ Aunque su Plan Nacional de Educación Para Todos 2005-2015 (2005) no desarrolla una estrategia precisa respecto al tema.

De igual forma, es posible encontrar algunos artículos de investigaciones comparadas o aplicadas que dan indicios para explorar la situación actual en el continente, y que hacen pensar en el énfasis que se ha dado sobre los componentes digitales. A este respecto, en un estudio llevado a cabo por las investigadoras Ariadna Fernández-Planells y Mónica Figueras-Maz (2012), donde se comparan los niveles de alfabetización mediática y enseñanza de educación en medios en Barcelona (España) y Lima (Perú), aplicando la metodología propuesta por Ferrés y Piscitelli (2012), se observa que:

Se confirma que los/las jóvenes de Barcelona y Lima tienen habilidades para interactuar, que tienen conocimientos de las innovaciones tecnológicas y que se mueven cómodamente por entornos hipermediales. Sin embargo, en el resto de dimensiones enumeradas por Ferrés y Piscitelli (2012) sufren claras carencias. Los/las jóvenes limeños y catalanes están copados por los múltiples medios y tecnologías (no sólo televisión e Internet, sino también teléfonos móviles, reproductores de música, etc.) pero ello no se traduce en una mayor competencia mediática. La dimensión tecnológica no contribuye por sí sola a una mayor autonomía personal ni a un mayor compromiso social y cultural (Fernández-Planells & Figueras-Maz, 2012:13).

Las apreciaciones encontradas en este estudio se pueden ver en diferentes escenarios en la región, destacándose como una constante. Por su parte, la Asociación ‘A Favor de lo Mejor’¹²⁷ (AFM, 2015), radicada en México, ha comenzado a trabajar sobre el tema de la necesidad de extender políticas de Alfabetización Mediática en los escenarios de la escuela y de la educación en general. Esta entidad, a la cual se encuentran afiliadas más de 3000 instituciones educativas (universidades, escuelas y centros y organizaciones de investigación), logró la firma en 2006 de la Declaración de las Américas, un documento que se proponía asegurar la inclusión curricular de la AM en los diferentes escenarios educativos y que fue suscrita por instituciones de cerca de veinte países del continente. Aunque esta declaración no ha tenido el alcance que se supuso en su momento, es muestra clara de los intereses que en Latinoamérica empieza a despertar el tema de un consumo sano de los medios en un entorno de información global y de redefinición de los roles del ciudadano en tanto que consumidor y productor de información y mensajes mediáticos.

¹²⁷ www.afavordelomejor.org

Por otra parte, organizaciones como el Ciespal (Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación de América Latina), con sede en Quito, Ecuador, se propone encaminar acciones hacia la protección de los derechos que encarna la comunicación como disciplina. En este sentido, el Ciespal considera la comunicación per se como un derecho del hombre y pone en un nivel similar a los derechos a la información, la difusión y el consumo de medios. Esta institución, que cuenta con el apoyo de la UNESCO, patrocina la investigación en comunicación y el desarrollo desde el empoderamiento del ciudadano. Sus objetivos principales son:

“Propiciar y ofrecer espacios para la discusión y reflexión de los temas comunicacionales que coadyuven a la actualización y capacitación de los comunicadores latinoamericanos, desde una perspectiva de la comunicación como derecho; Incidir en la producción de conocimientos sobre la comunicación y el periodismo para aportar al pensamiento latinoamericano; Producir material comunicacional educativo y de reflexión en multimedia y digital, que contribuyan a la capacitación y educación de las audiencias; Promover sostenidamente el uso de las nuevas tecnologías de comunicación con una visión crítica” (Ciespal, 2013).

En un esfuerzo más transversal, y en una de las investigaciones más profundas –y tal vez la única en este estilo– que se han hecho en América Latina sobre los efectos y la preparación frente a las nuevas tecnologías, incluso en el escenario de las facultades de comunicación, el investigador argentino Carlos Scolari (2008) propone un sistema de evaluación por medio de la llamada Red Iberoamericana de Comunicación Digital (ICOD). En este proyecto, las facultades de comunicación que forman parte de la red (en Argentina, Brasil, Cuba, Portugal, Francia, Italia y España) fueron analizadas con el fin de establecer las competencias digitales que los comunicadores deberían tener. Esta indagación se desarrolló mediante *focus groups* y entrevistas en profundidad.

En dicha investigación, además de definirse los perfiles de los comunicadores del entorno actual y las competencias que se esperan de estos, se hace referencia a algunos casos significativos en algunos países. A modo de ejemplo, se establece que en Cuba los recursos son limitados y que por ello sus producciones multimedia también lo son. Pero, por otro lado, establece que en países como Argentina, donde se ha creado por parte de estudiantes una red de blogs llamada ‘Dialógica’, la efectividad de las

creaciones es tal que incluso el rol de los maestros se ha visto desplazado, marcando una tendencia de producción colaborativa.

Scolari enmarca en su trabajo diferentes tipos de competencias. Así, establece que las competencias digitales se dividen en competencias vinculadas al conocimiento, es decir, al saber, y competencias vinculadas a las habilidades, esto es, al hacer. Sin embargo, resalta la investigación, no todas las habilidades son digitales, el investigador hace énfasis en que las competencias no digitales son igualmente importantes. Por último, se propone en la investigación una distinción entre las competencias generales y las específicas, estas últimas de orden profesional.

En estudios internacionales, desarrollados desde el seno de instituciones de representación regional, se vuelve sobre el tema de los componentes digitales y de la necesidad de generar mejores infraestructuras que permitan llevar a cabo programas de apropiación. Sobre esto, la CEPAL (2013: 8) sostiene que el retraso de Latinoamérica y el Caribe, dado el abandono temprano de los procesos de modernización –como aquellos llevados con éxito por algunos países asiáticos– explica el repunte en últimos años de estrategias en la materia y por tanto del auge de lo digital y tecnológico como medio para el desarrollo de los diferentes sectores productivos.

“La evolución del patrón de especialización y de la dinámica de la productividad en América Latina y el Caribe ha estado en gran medida asociada al papel desempeñado por las políticas públicas. La experiencia de la región en esta materia difiere significativamente de los progresos registrados por los países asiáticos durante los últimos 30 años: las políticas industriales y tecnológicas activas que se formularon, ejecutaron y tuvieron continuidad en esos países –particularmente en los de mejor desempeño, como la República de Corea y Taiwán- crearon incentivos a favor de las actividades capaces de impulsar el cambio estructural. En América Latina y el Caribe esas políticas se intentaron, con distinto éxito, en los años sesenta y setenta, y se terminaron de abandonar (con escasas excepciones) a principios de los años noventa. Las políticas industriales y tecnológicas se dejaron de lado durante los años ochenta y noventa y no fueron reemplazadas por otras (CEPAL, 2012). El problema es que la necesidad del cambio estructural como eje del desarrollo ha sido y sigue siendo el desafío fundamental que enfrenta América Latina y el Caribe” (CEPAL, 2013:8).

Este documento hace hincapié en la necesidad de zanzar brechas y atender de manera consciente las problemáticas asociadas con un crecimiento económico y tecnológico lento y tardío. Principalmente, señala tres brechas que deben ser atendidas para lograr encaminar las máquinas de la producción para fortalecer las economías de la región, así como para generar competencias en los ciudadanos: la brecha de infraestructura, asociada al acceso y a la calidad de banda ancha; la brecha de activos complementarios asociada a las carencias en recursos humanos, gestión empresarial e investigación y desarrollo y; la brecha institucional asociada a debilidades en el diseño de políticas, en la organización de los programas, en la coordinación de actores claves y en la disponibilidad de recursos” (CEPAL, 2013: 10).

En este sentido, CEPAL rescata la importancia que han tenido las agendas digitales en los diferentes países de la región, y asegura que el rol de los investigadores y el sector educativo terciario en la elaboración de las mismas ha sido de gran utilidad. El documento señala como ejemplos de buenas práctica los planes de países como Chile, Colombia, México y Uruguay. El estudio, que tuvo en cuenta los planes de Argentina (Plan Argentina Conectada), Brasil (PBNL), Chile (Agenda Digital 2.0 –AD.2.0), Colombia (Plan Vive Digital), México (Agenda Digital MX –AD.mx) y Uruguay Agenda Digital Uruguay –ADU 11-15), examinó los temas tenidos en cuenta por los mismos, entre los que destacan las siguientes variables: infraestructura y acceso; banda ancha; creación de capacidades; entorno habilitador; contenido local; e-gobierno; municipios; e-negocios; fomento a la industria TIC; e-educación; e-salud y e-ambiente (CEPAL: 2013: 14). De los seis planes, cinco desarrollan el componente de creación de capacidades digitales.

La conclusión de este estudio es que si bien la región crece, en el sentido de que logra mejorar sus puntajes individuales (por país) y en conjunto, los avances no son suficientes, pues aunque los resultados en indicadores de ranking como el IDI (*ICT Development Index*), el NRI (*Networked Readiness Index*) o el EDGI (*E-Government Development Index*) normalmente son mejores cada año que pasa, los países siguen, en promedio, perdiendo posiciones en los mismos cada año frente a países de otras regiones. De acuerdo con el documento, esto tiene que ver con el hecho de que las brechas en formación de empleados con habilidades TI no se han logrado reducir, como

tampoco se ha logrado una inversión sostenida que asegure la mejora en acceso y calidad de la educación (CEPAL, 2013), o en la generación de servicios digitales.

Igualmente, se han dado esfuerzos más recientes. En 2014 se celebró, con la colaboración de la UNESCO el Primer Foro de Alfabetización Mediática e Informativa en América Latina y el Caribe. El evento tuvo lugar en México y fue gestionado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con la colaboración de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Durante este evento se consolidaron esfuerzos que podrán ser evaluados a futuro también, como lo son la creación de un Observatorio Latinoamericano y del Caribe de Alfabetización Mediática e Informativa y la firma del Capítulo Regional de GAPMIL (*Global Alliance for Partnerships in Media and Information Literacy*) que se gestiona desde Brasil (por medio de la Universidad de Sao Paulo) y México (por medio de la Universidad de Guadalajara). Estas iniciativas responden a la estrategia internacional de UNESCO de apoyo al fortalecimiento de la AMI como modelo de desarrollo humano.

ALFIN, un concepto extendido

En un primer esfuerzo por definir la alfabetización informativa (ALFIN, según se denomina en el contexto regional) a nivel iberoamericano, Alejandro Uribe Tirado (2010) propone una sistematización de publicaciones al respecto, que deja ver cómo España ha influido en el escenario académico latinoamericano, al menos en número de publicaciones. Este ejercicio, no obstante, identifica pioneros ya desde el 2010 en el contexto regional en cuanto a publicaciones. De los países estudiados en esta investigación destacan México, Chile y Argentina. El documento recoge publicaciones desde 1985. La investigación propone diferentes mapas que permiten dimensionar los artículos sistematizados según contenidos. Se reparten, entre otras categorías, de acuerdo a la introducción de la alfabetización informativa en los currículos, la utilización de herramientas 2.0 y los entornos de aprendizaje (en ese momento clasificados como *eLearning*).

Uribe Tirado (2010: 7-8) concluye que el desarrollo de la disciplina en América Latina obedece a diferentes patrones pero que es posible encontrar en ellos rasgos comunes. El documento reconoce que aunque hay países aún rezagados, los tres mencionados pueden considerarse “emergentes en ALFIN”. De igual forma, Uribe Tirado, Ponjuán

y Pinto proponen en 2015 una conceptualización de la alfabetización informacional en Iberoamérica. Estos investigadores parten desde la base de que los factores digitales y tecnológicos determinan las competencias individuales. Hacen hincapié en que en América Latina la alfabetización informacional se entiende mejor definida que la mediática, e indican que aunque no comprende la definición holística que la UNESCO viene trabajando desde el 2011, sí rescata su conexión con la digital y con el multi-alfabetismo. Las conclusiones del estudio aplican, de cualquier forma, a la AMI en tanto que el mapa de competencias que la define se nutre de forma marcada de las conceptualizadas en diferentes marcos de alfabetización informacional, como los de Lau y Cortes, que son a su vez retomados por la UNESCO (2008; 2011b; 2013) y por la Comisión Europea (Celot & Pérez-Tornero, 2009), entre otros.

Los autores (Ponjuán et al., 2015: 19-20) indican que, tras la evaluación realizada, se nota que los expertos en alfabetización informacional en el continente comprenden bien el concepto y lo desarrollan bajo parámetros similares. Asimismo, sostienen que la aproximación que se emplea en Latinoamérica comprende los estándares internacionales.

Una de las conclusiones más importantes del estudio es que si bien en la región hay autores muy influenciados por las definiciones de la UNESCO, la alfabetización informacional mantiene independencia de esta institución. Aunque el documento pretende reafirmar una corriente en donde la alfabetización informacional se ve como disciplina que integra otros tipos de alfabetización (de forma similar a la pretensión que en este sentido desarrolla la UNESCO con la AMI) y de los desarrollos sociales y culturales contemporáneos, acepta que se observa una necesidad de integración mayor, ante lo cual la denominación “competencias informacionales” ha ganado terreno. Esto se debe a la exaltación de objetivos como la comprensión crítica, la toma de decisiones razonadas y en general, las competencias relacionadas con una ciudadanía más activa.

No obstante lo anterior, Ponjuán et al. (2015) estiman que la alfabetización mediática no tiene, en el contexto de la región, una comprensión global extendida, lo que hace que se confunda con la computacional (digital) y que se prefiera el uso del concepto de alfabetización informacional. En palabras de los autores:

“En cuanto a la familia de alfabetizaciones, la mayoría de los expertos consultados afirman que hay claridad sobre lo que implicaría la alfabetización computacional-informática y la alfabetización informacional. Sin embargo, no sucede lo mismo con el significado de las alfabetizaciones mediática y cultural. Específicamente, la primera se identificó más con la computacional, y la segunda como una alfabetización en sí misma, reconociendo la alfabetización informacional como una práctica contextual y fenomenológica” (Ponjuán et al., 2015: 19).

El estudio recoge también una opinión casi unánime frente a la necesidad de que la alfabetización informacional integre los programas escolares y los currículos en general en distintos niveles de educación. La reflexión se extiende hacia la necesidad de generar políticas públicas que fortalezcan la disciplina, por un lado, y que aseguren su inserción en la educación, por el otro.

Además de exaltar programas específicos, como los son la biblioteconomía o la documentación, estiman que la incursión de la alfabetización informacional en los currículos debe ir acompañada de otras áreas, en especial dentro de las ciencias sociales y humanas. Comprende que esta disciplina debe observarse al interior de un “meta-alfabetismo”; dentro de una pluralidad de alfabetizaciones necesarias en los escenarios educativo y competitivo.

Panorama general de la AMI en la región

A continuación se presentan los principales resultados de la encuesta realizada a 44¹²⁸ expertos latinoamericanos de los once países estudiados para determinar, en rasgos generales, algunos de los aspectos comunes que describen a Latinoamérica en materia de preparación para estimular/fomentar la alfabetización mediática e informacional. Siguiendo los apartes sobre los que se construyó el instrumento de indagación (ver Anexo 1), se entrega una lectura sobre la relación entre AMI y los currículos nacionales, sobre capacitaciones y recursos en AMI, sobre políticas TIC y AMI y sobre la relación de la AMI con la industria de medios y telecomunicaciones y la sociedad civil.

¹²⁸ El cuestionario fue respondido por expertos de los once países de la siguiente manera: Argentina, 4; Chile, 3; Colombia, 10; Costa Rica, 2; Ecuador, 4; México, 5; Panamá, 1; Perú, 6; República Dominicana, 1; Uruguay, 4; Venezuela, 4 (ver Anexo 5- Agradecimientos).

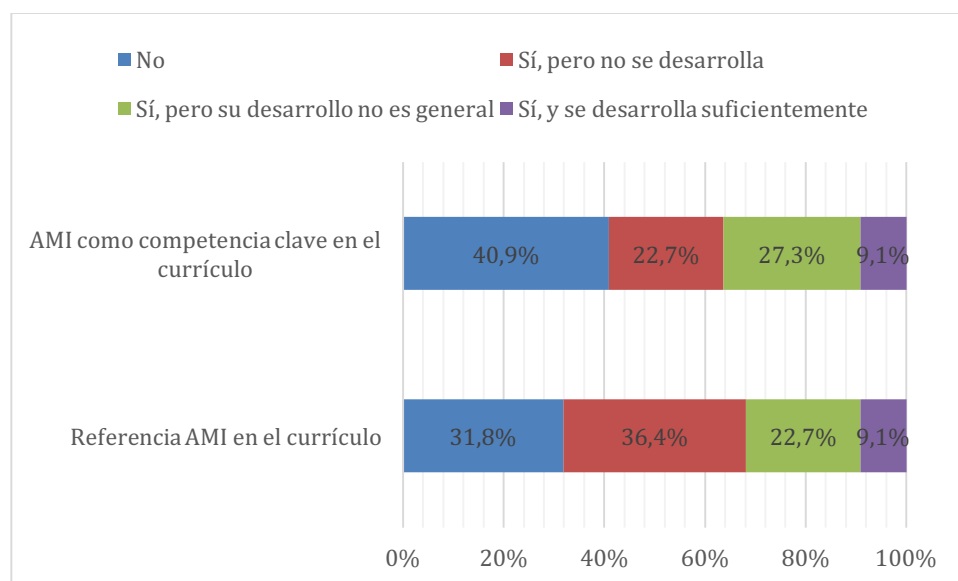
Currículo y AMI

A nivel de los once países consultados, el 32% de los expertos cree que en su país no se hace referencia a la AMI en los currículos del sistema público de educación, tanto a nivel de primaria como de secundaria. De igual forma, cuando se menciona, poco más del 36% cree que no se desarrolla. El 34% restante cree que su mención es efectiva, es decir, que se desarrollan los contenidos disciplinares de la AMI en el currículo. Estas cifras coinciden con los desarrollos encontrados en la bibliografía, sobre todo en los estudios en América Latina sobre ALFIN (Ponjuán et al., 2015; Uribe Tirado, 2010), en los que se da cuenta de un entendimiento de los conceptos alrededor de la alfabetización mediática, pero también de su no aplicación generalizada.

Analizando los resultados individuales por país (anexos 2 y 3) se observa que sólo en dos países, Costa Rica y República Dominicana¹²⁹, los expertos creen que el desarrollo disciplinar de la AMI en los currículos es suficiente. En países como Uruguay y Colombia, por su parte, se cree que esta disciplina se desarrolla, pero no de manera generalizada. Igualmente, los especialistas consultados en Argentina y Perú estiman que si bien en sus países se hace una mención formal al concepto, éste no es desarrollado de manera clara en los currículos de las escuelas.

¹²⁹ Los datos generales que se observan en las figuras no responden a los individuales por país: los gráficos presentados corresponden a las respuestas de los 44 expertos, sin discriminar los pesos por país (a manera de ilustración sobre la realidad regional). Los datos que se indican como individualizados, presentes en los anexos 2 y 3, son aquellos con los que se construye el Índice de Preparación AMI (IPAMI), que se presenta más adelante, y que responden a un peso individual (ponderado) por país.

Figura 25 - Referencia a AMI y AMI como competencia en el currículo¹³⁰



Pérez Tornero (Coord.) (2014), en una serie de reportes por país producida en el marco del proyecto europeo EMEDUS (Estudio sobre Alfabetización Mediática en la Escuela Europea), subraya que la presencia curricular de la AMI no está sujeta solamente a menciones directas en el currículo. Los contenidos se desarrollan de diferentes maneras. De acuerdo con este investigador, es normal encontrar contenidos de esta disciplina ampliamente desarrollados sin necesidad de que sea establecida dentro del currículo como un objetivo específico (Durán-Becerra y Tejedor Calvo, 2016).

Teniendo en cuenta lo anterior, al ser indagados sobre si la AMI aparece como competencia clave a desarrollar en el currículo, hay países en los que se observa una respuesta positiva en torno a ésta, aun cuando no se hubiese marcado la opción afirmativa en la pregunta anterior (lo normal, entendiendo las opciones de respuesta, sería que en los casos en que se establece que se hace referencia pero no se desarrolla esta opción, de AMI como competencia, no exista; no se estableció en el escenario de composición del cuestionario que pudiese ser al revés). El hecho es que el porcentaje de los que creen que sí es una competencia clave dentro del currículo es menor, pero el de un nivel de desarrollo mayor sube en 5 puntos porcentuales.

Al analizar los resultados individuales, por país, resaltan países como México y Venezuela, donde a pesar de no existir una mención concreta a la AMI, ésta es

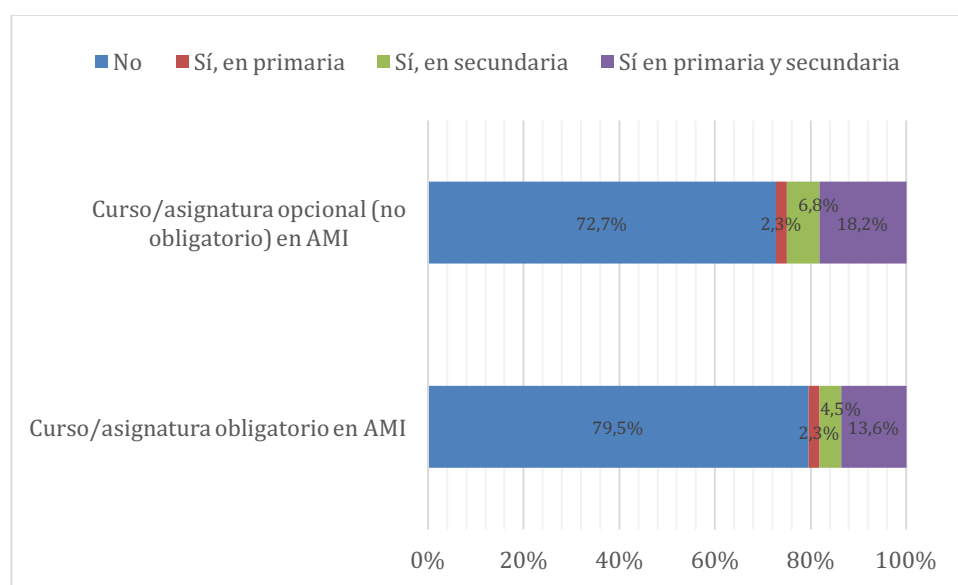
¹³⁰ Fuente: elaboración propia.

considerada como una competencia clave dentro del currículo (aunque la mayoría de expertos de estos países coincide en que no se desarrolla).

En cuanto a la existencia de asignaturas en alfabetización mediática o similares, tanto de carácter obligatorio como opcional, las respuestas de los expertos van muy de la mano con las anteriores.

Para el 80% de los expertos, en el conjunto de países latinoamericanos estudiados no se ofrecen cursos/asignaturas en AMI de carácter obligatorio en el sistema de educación pública de primaria y secundaria. Igualmente, el 73% cree que tampoco existen cursos de este tipo de carácter optativo. El 13,6% cree que en sus países existen cursos obligatorios tanto en primaria como en secundaria y, el 2,3% y el 4,5%, respectivamente, creen que sólo en primaria o en secundaria.

Figura 26 - Cursos obligatorios u opcionales en AMI (primaria y secundaria)¹³¹



No obstante lo anterior, los datos por país (pesados y promediados), muestran que sólo en Costa Rica y Uruguay se han desarrollado estos cursos (y en este último sólo de manera optativa). Los datos computados para el índice expuesto en el capítulo V, muestran que estos cursos se desarrollan muy poco. Como se menciona en dicho capítulo, y aunque los datos en algunos países no tienen un grado de certeza aceptable por la contradicción en sus respuestas, su lectura muestra que hay un mayor acuerdo,

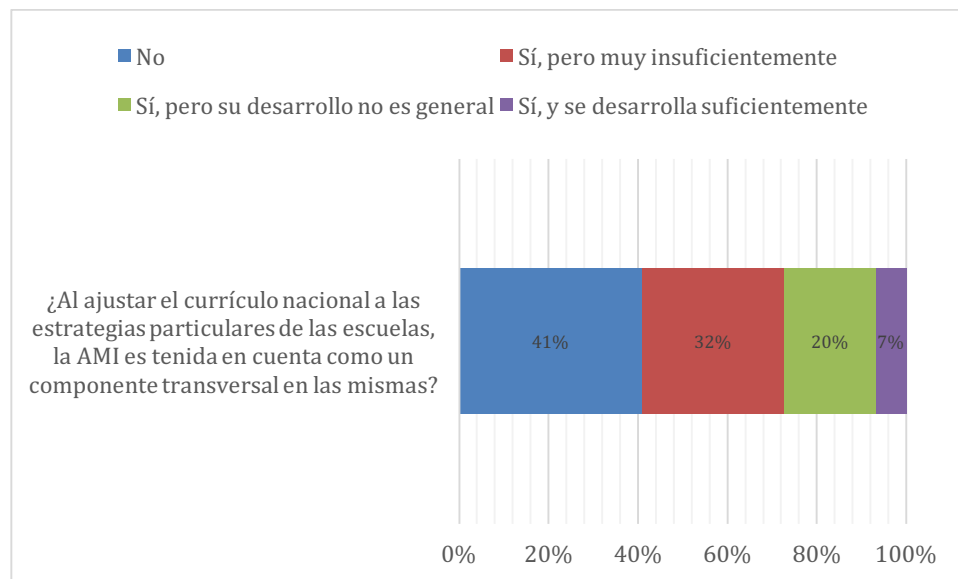
¹³¹ Fuente: elaboración propia.

al individualizar respuestas por país, sobre su no existencia. Esto indica que los cursos en AMI son excepcionales y que no constituyen de ninguna manera una práctica común o generalizada.

Retomando la idea de que los contenidos trabajados por la alfabetización mediática e informacional se encuentran dispersos en los currículos aun cuando no se hace mención específica al término, se observa que el 32% de los expertos considera que en sus países los currículos se adaptan a esta disciplina, aunque de manera insuficiente. Por su parte, el 20% cree que se desarrolla, aunque no de manera generalizada, y el 7% que su desarrollo es suficiente.

Las respuestas por país muestran que es en Uruguay donde mejor desarrollo se da a la AMI. Países como Colombia y Costa Rica le siguen de cerca, dando cuenta de un desarrollo menos extendido pero presente de alguna manera. Los expertos de México y Perú, en este sentido, estiman que la AMI se desarrolla en los currículos pero de forma insuficiente.

Figura 27 - Ajuste de estrategias nacionales a desarrollo AMI en las escuelas¹³²

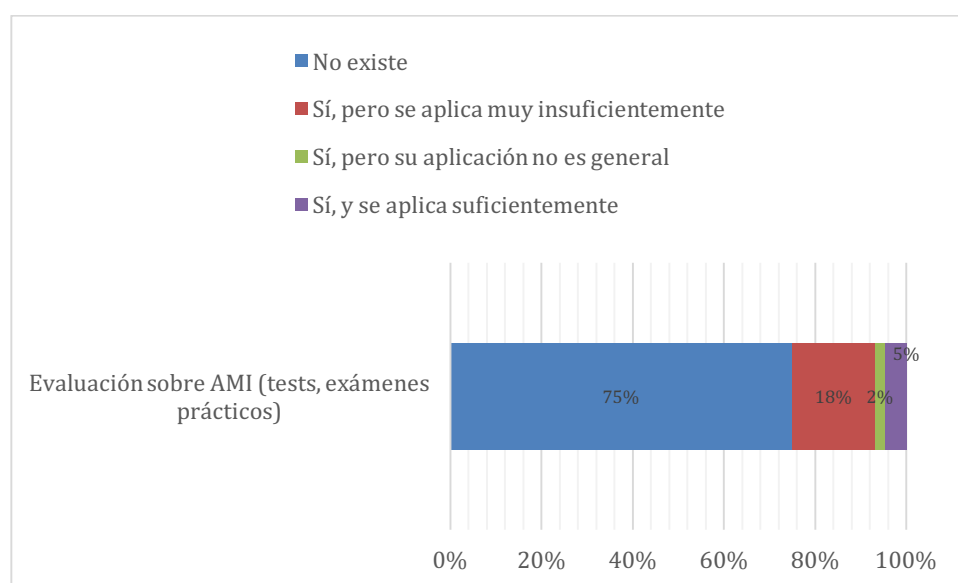


Uno de los componentes que se mide en casi todos los marcos de evaluación sobre alfabetización mediática es la existencia de herramientas para la medición los niveles de conocimiento y apropiación de la ciudadanía, en general, y los estudiantes y profesores, en específico, en la materia. Sobre si existe alguna evaluación sobre AMI

¹³² Fuente: elaboración propia.

(tests, exámenes prácticos) que se realice a los alumnos del sistema de educación pública primaria y/o secundaria, los encuestados son tajantes al establecer que no. El 75% cree que este tipo de pruebas no existe en la escuela primaria y secundaria de sus países. El 18% de ellos, no obstante, considera que existen pero que su aplicación es muy irregular. Frente a una aplicación más extensa de este tipo de evaluaciones, sólo el 7% lo cree de esta manera.

Figura 28 - Evaluaciones AMI¹³³



Por su parte, los resultados por país permiten observar que sólo en México y Costa Rica se cree que existen estas pruebas, pero al promediar las respuestas, los resultados en ambos países dan cuenta de una implementación básica, es decir, insuficiente. Desde el Gabinete Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona se han realizado investigaciones tendientes a evaluar estos niveles a nivel europeo. Los tres estudios realizados coinciden en la dificultad a la hora de implementar marcos de medición que abarquen los componentes de la alfabetización mediática. Estos estudios son *Assessment Criteria for Media Literacy* (Celot & Pérez-Tornero, 2009), EMEDUS (2014) y DINAMIC (2015), este último aplicado sólo a nivel de España pero explorando diferentes sectores (industria, medios, administración pública y escuela) (estos estudios se describen en el capítulo I de esta investigación, bajo el aparte “Aportes académicos pioneros”).

¹³³ Fuente: elaboración propia.

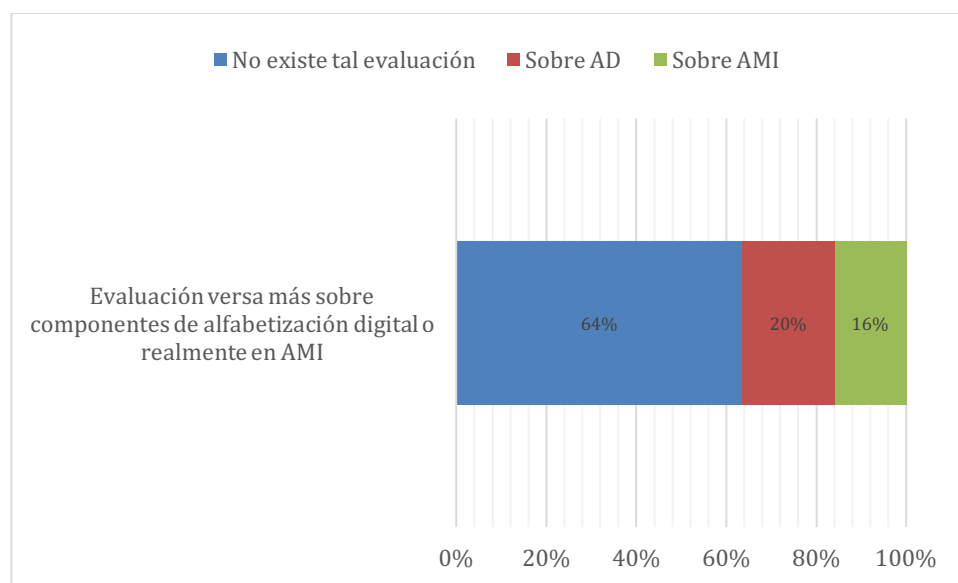
En cualquier caso, como se ha visto en apartes anteriores, derivados del estudio propuesto por Giraldo, Durán-Becerra, Esteban y Villegas (2014), titulado *MIL Competences: from theory to practice. Measuring citizens' competences on Media and Information Literacy*, en el que se da cuenta de una amplia muestra de evaluaciones a nivel internacional, los esquemas de evaluación propuestos observan, sobre todo, una tendencia hacia la evaluación de componentes relacionados con la competencia digital y no con la mediática en general. Este énfasis se encuentra descrito también en Pérez-Tornero y Varis (2010), para quienes es necesario dejar de un lado el énfasis excesivo en la capacitación TIC (instrumental), para pasar a una alfabetización incluyente que desemboque en la generación de competencias críticas.

Dentro de las respuestas dadas por los expertos en el cuestionario, no obstante, destacan algunas pruebas que son consideradas como evaluaciones AMI en algunos países. A este respecto, en Chile, la Pontificia Universidad de Chile, por medio del macro-política pública en educación y TIC conocida como Plan ENLACES, lanzó en 2014 un Sistema de Evaluación de Competencias del Siglo XXI, que se desarrolló en paralelo a una matriz de medición de competencias TIC, pero igualmente informacionales, de comunicación y de convivencia digital (EducarChile, 2013b), siendo prácticamente el único marco en su especie desarrollado en América Latina a manera de política pública (ver perfil nacional de Chile en el siguiente capítulo). Igualmente, expertos de Uruguay señalaron que dentro del Plan Ceibal se han generado marcos para la medición de dichas competencias. En el grueso de los países, por su parte, estas pruebas, en el caso de considerarse, se observan, sobre todo, como evaluaciones en informática (alfabetización digital/TIC).

Al ser cuestionados sobre el carácter de estas pruebas, las respuestas demuestran un cambio en las proporciones que indica que en muchos de los países se realizan evaluaciones, pero sobre todo, como se ha expresado, en componentes de alfabetización digital. En esta pregunta, que sirve de control a la precedente, se observa una reducción, al 64%, de los expertos que consideran que en su país no existen este tipo de evaluaciones. No obstante, al indagar sobre el énfasis de las mismas, más de la mitad de las respuestas positivas indican que son evaluaciones que tienen en cuenta componentes digitales en exclusiva (cuando se habla de componentes de alfabetización digital se refiere al uso operativo de computadores y tabletas, encaminado a un uso

mucho más instrumental, mientras que AMI incluye la apropiación y aprovechamiento de los servicios derivados de estos, tanto informativos y académicos, como culturales y de creación de contenidos/recursos, o el análisis de contenidos mediáticos, así como el buen uso de redes sociales, y demás componentes relacionados en el marco de competencias AMI expuesto en capítulo anterior).

Figura 29 - Enfoque de evaluaciones (AMI y/o TIC)¹³⁴



En este sentido, países como Colombia, Costa Rica, México y Uruguay, de acuerdo con los expertos nacionales consultados, realizan evaluaciones sobre la competencia digital de los estudiantes (cabe resaltar que el promedio de respuestas en Uruguay se ubica entre las dos opciones, por lo que, teniendo en cuenta las preguntas anteriores, se puede considerar que este país también desarrolla la AMI en sus pruebas).

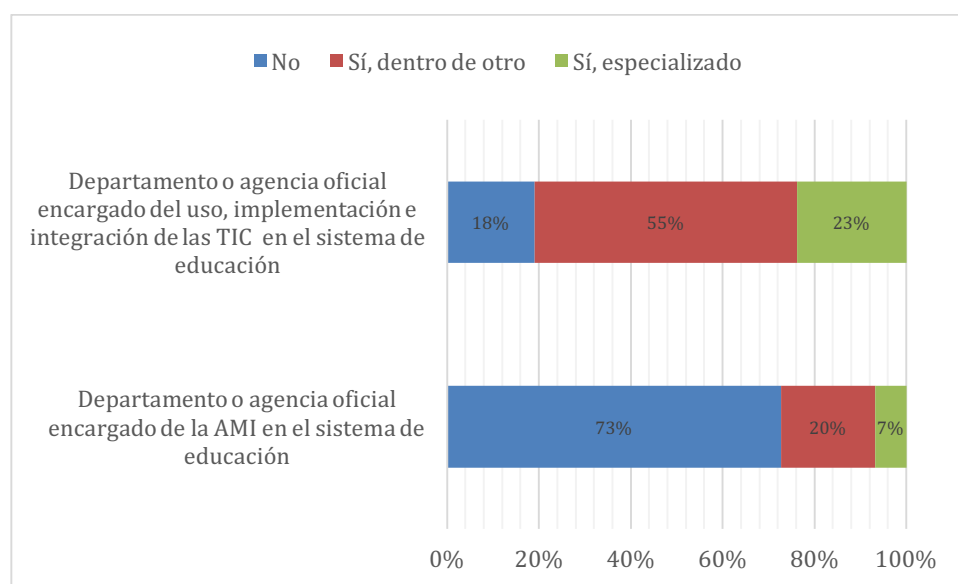
Las guías que se han desarrollado para el análisis y la promoción de la AMI (CEPAL, 2008; Celot y Pérez-Tornero, 2009; UNESCO 2011b, 2012, 2013, EMEDUS, 2014), así como teóricos en la materia (Giraldo et al., 2014, Wilson, 2012; Pérez-Tornero & Varis, 2010; Scheuer, 2009, Zamora-Ureña, 2012; Villatorio & Silva, 2005; Vacchieri, 2013; Lugo et al. 2012; Giraldo-Luque, 2010; Carlsson et al., 2008) e instituciones como UNESCO, CEPAL, o la Comisión Europa, establecen la necesidad de generar políticas tecnológicas coherentes, con instituciones reguladoras y con oficinas de

¹³⁴ Fuente: elaboración propia.

gestión que aseguren implementación, control y calidad en cada uno de los procesos iniciados.

En este sentido, los expertos consultados fueron indagados sobre la existencia de departamentos o agencias oficiales encargados de la AMI en el sistema de educación pública primaria y secundaria, así como sobre las existencia de órganos similares en materia de TIC.

Figura 30 - Departamentos TIC y/o AMI para la educación¹³⁵



De acuerdo con los especialistas que respondieron el cuestionario, la existencia de departamentos TIC para la educación es bastante frecuente. El 78% cree que estos existen, sea como órganos independientes o dentro de otro departamento. Al observar las respuestas individuales por país, los promedios muestran que sólo en República Dominicana este tipo de autoridad no se ha desarrollado. Sin embargo, como se puede observar en el perfil nacional de este país, construido a partir del cuestionario y el sistema de grillas de análisis de contenidos, y que se expone en el siguiente capítulo, la Oficina Presidencial de Tecnologías de la Información y Comunicación (OPTIC) se encarga de estos temas, aunque sin separarlos, como parte de la estrategia nacional en TIC.

¹³⁵ Fuente: elaboración propia.

Por su parte, el porcentaje de expertos que cree que dicha institución no existe a nivel de desarrollo y fomento de la AMI, se observa que es prácticamente el mismo que el que lo considera positivo frente a las TIC. Así, el 73% cree que dichos órganos públicos no existen en sus países. El 27% restante, por su parte, cree que estos existen, sea como parte de otro departamento o independientes. El análisis de respuestas por país refleja, no obstante, que solamente Costa Rica y Uruguay han desarrollado una autoridad semejante. En este sentido, los expertos uruguayos coinciden en que dicha institución es el Centro Ceibal, dentro del Plan Ceibal, por su parte, en Costa Rica, un experto señala que la AMI se desarrolla y fomenta desde el departamento de las TIC y lenguaje¹³⁶.

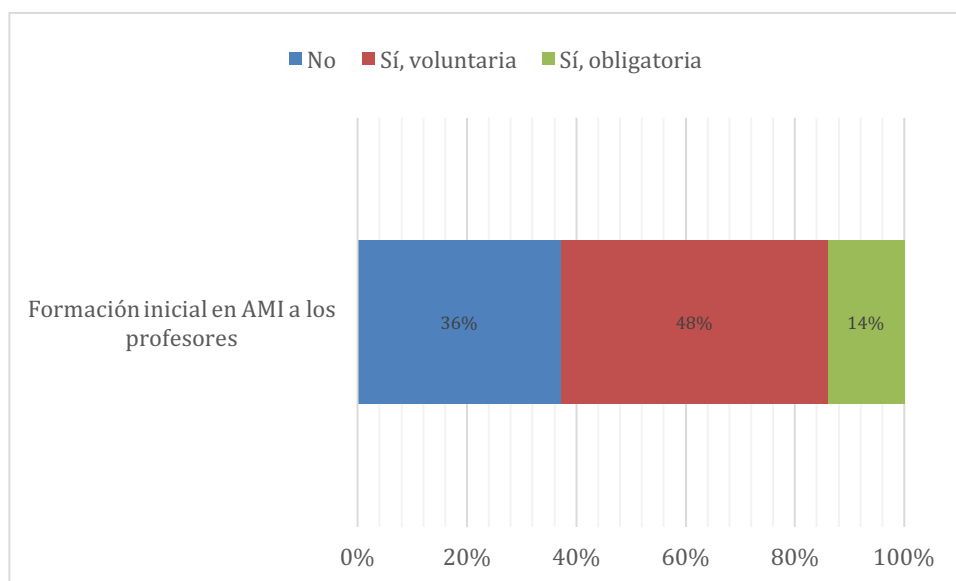
Capacitación, actividades y recursos

Dentro del componente de educación y AMI, tanto en el marco creado por Celot y Pérez Tornero (2009) como en las directivas generales de la UNESCO (2011a, 2013), se hace énfasis en la necesidad de capacitar a profesores en materia de AMI para poder de esta manera llegar a una implementación curricular real de la misma.

A este respecto, al indagar sobre si se ofrece formación inicial en AMI a los profesores del sistema de educación pública primaria y secundaria en los países estudiados, el 36% de los expertos considera que no. Sorprende un alto porcentaje positivo, del 48%, sobre la existencia de cursos de capacitación, pero de manera voluntaria. En suma, sólo el 14% estima que en sus países se ofrece tal capacitación y de manera obligatoria.

¹³⁶ Esta información no pudo convalidarse con otras respuestas ni tras la búsqueda documental de la misma, por lo que se menciona comprendiendo el nivel de reserva sobre el nivel de certeza en las respuestas de algunos países (ver tabla 33 en el capítulo IV).

Figura 31 - Formación AMI para los profesores¹³⁷

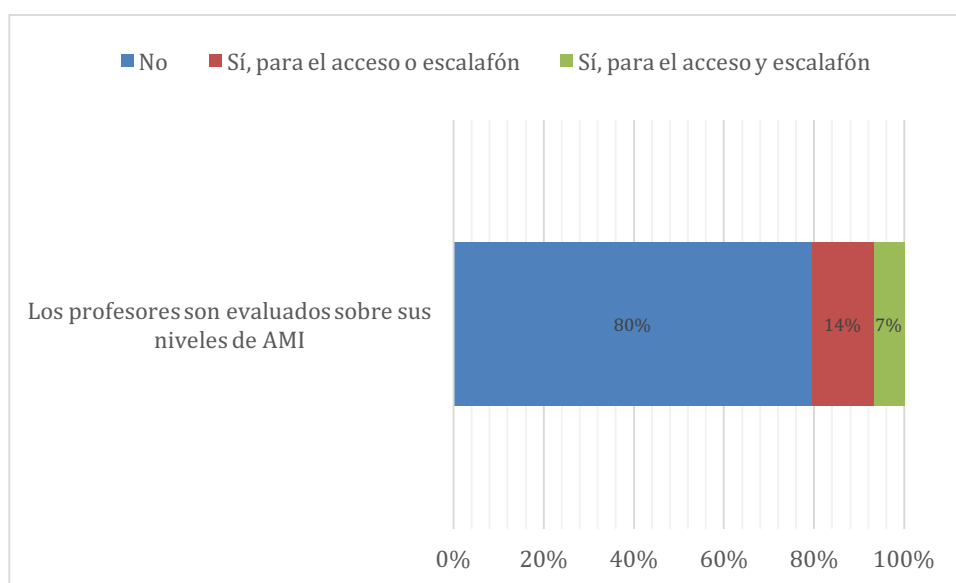


Al analizar las respuestas por país, no obstante, ningún promedio se ubica sobre la opción “sí, obligatoria”. Aun así, en cinco países –Argentina, Chile, México, República Dominicana y Uruguay– se ratifica la existencia de una oferta de formación AMI pero de manera voluntaria. Costa Rica, Perú y Ecuador, por su parte, ubican su promedio entre la no existencia de este tipo de capacitación y la opción de “sí, voluntaria”. en cualquier caso, la potenciación de estos tipos de capacitación no se puede considerar como generalizada, sobre todo si se tiene en cuenta que se trata de una oferta de formación voluntaria, lo que mina sus efectos potenciales sobre el sistema educativo en general.

Al extender la pregunta sobre la evaluación de niveles AMI a los profesores del sistema público de educación primaria y/o secundaria, es decir, sobre si son evaluados de alguna manera (tests, exámenes prácticos, pruebas de escalafón), el 80% de los especialistas consultados indica que no. Entre tanto, un 14% (en realidad el 20 restante, si se agregan los datos) cree que en las pruebas de escalafón estas evaluaciones si se realizan, y un escaso 7% indica que tanto en acceso como en escalafón, los profesores son evaluados sobre sus competencias mediáticas e informacionales. Las respuestas, analizadas por país, muestran que solamente en México los expertos consideran que esta competencia se evalúa en las pruebas de escalafón docente.

¹³⁷ Fuente: elaboración propia.

Figura 32 - Evaluación AMI para profesores¹³⁸

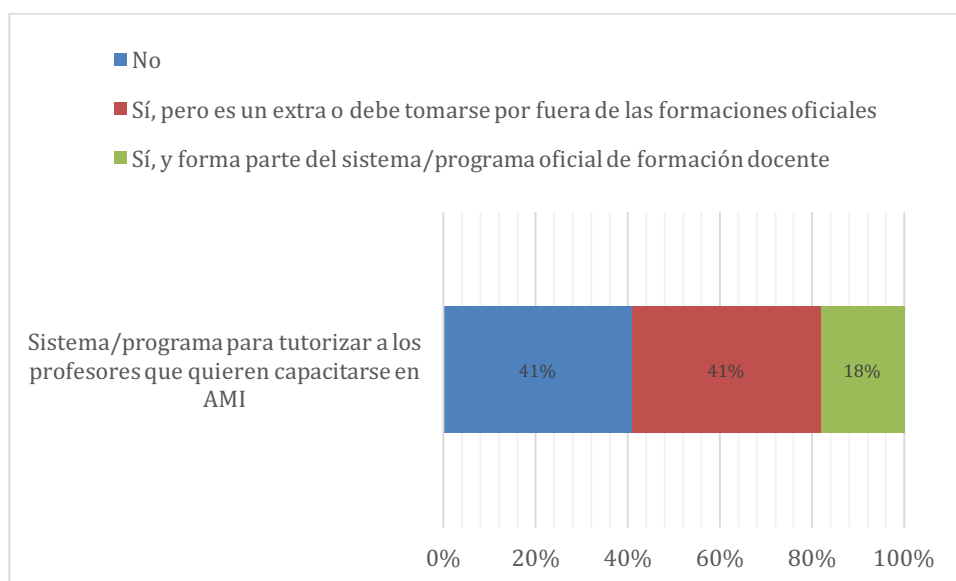


Es interesante observar que, para el 59% de los expertos consultados, en sus países existe algún sistema/programa para tutorizar a los profesores del sistema público de educación primaria y/o secundaria interesados en capacitarse en AMI.

En este sentido, el 41% de los encuestados cree que existe pero que es un extra, que no forma parte de las formaciones oficiales ofertadas a los profesores del sistema público de educación. Sólo el 18% cree que se trata de programas oficiales. Esta pregunta permite identificar un problema inicial en la oferta, que puede resultar en la falta de capacitación, y es que se deja en manos de terceros la oferta de formación en un tema que por su naturaleza debería formar parte de la formación obligatoria del profesorado (UNESCO 2011a, 2013).

¹³⁸ Fuente: elaboración propia.

Figura 33 - Sistema para tutorizar profesores que se forman en AMI¹³⁹

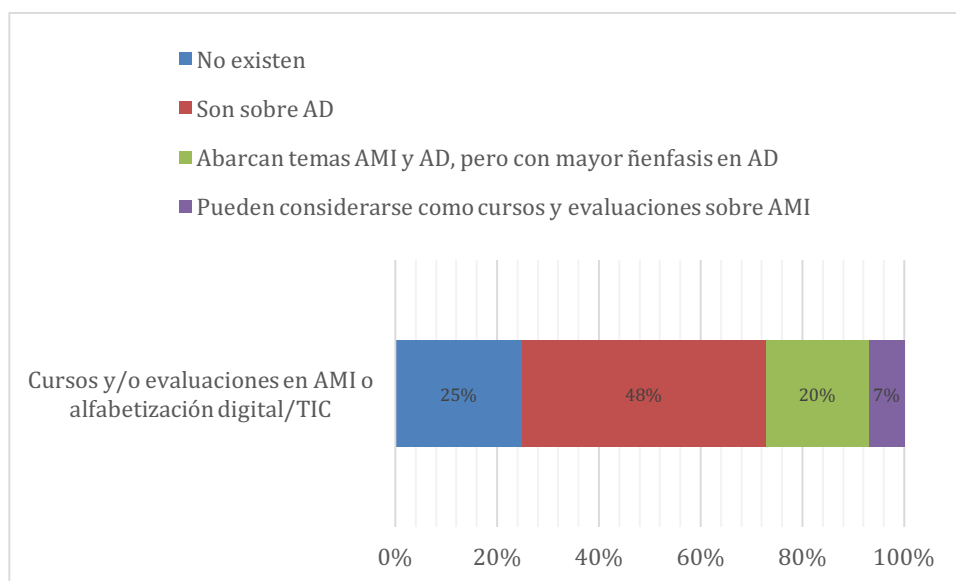


Los promedios observados al individualizar las respuestas por país permiten constatar que ninguno de los estados analizados ofrece dentro de sus formaciones oficiales este tipo de capacitación. En concreto, Argentina, Colombia, Costa Rica, México, Perú, República Dominicana y Uruguay son países en los que los expertos creen que se ofrecen cursos por fuera del sistema oficial para capacitarse en materia de AMI.

Al extender la pregunta sobre el carácter de estos cursos y evaluaciones, esto es, para establecer si versan propiamente sobre la AMI, o si se trata, sobre todo, de cursos y evaluaciones sobre alfabetización digital/TIC, los expertos consideran, mayoritariamente, que se trata, sobre todo, de capacitaciones y evaluaciones sobre alfabetización digital. El 48% de los expertos cree que se trata de este tipo de capacitaciones, porcentaje al que se le suman los 20 puntos de los que estiman que se trata de pruebas mixtas (en total un 68%). Sólo el 7%, lo que resulta excepcional, cree que se trata de cursos y/o evaluaciones propiamente en AMI.

¹³⁹ Fuente: elaboración propia.

Figura 34 - Énfasis evaluaciones AMI profesorado (AMI y/o TIC)¹⁴⁰



Una vez más, las respuestas pesadas y promediadas por país dejan ver que en ninguno de los estados analizados se trata de cursos o evaluaciones en AMI. Tan sólo en Colombia y Costa Rica se estima que sí desarrollan la AMI, de manera híbrida con la alfabetización digital (lo que es normal dentro del paradigma de esta disciplina), pero que resultan teniendo un énfasis mayoritario sobre los componentes de esta última. Salvo Ecuador, Panamá y Venezuela, los demás países desarrollan algún tipo de prueba o curso, pero que versan sobre competencias digitales y no en AMI (Venezuela promedia entre las respuestas “no existe” y “sobre AD”).

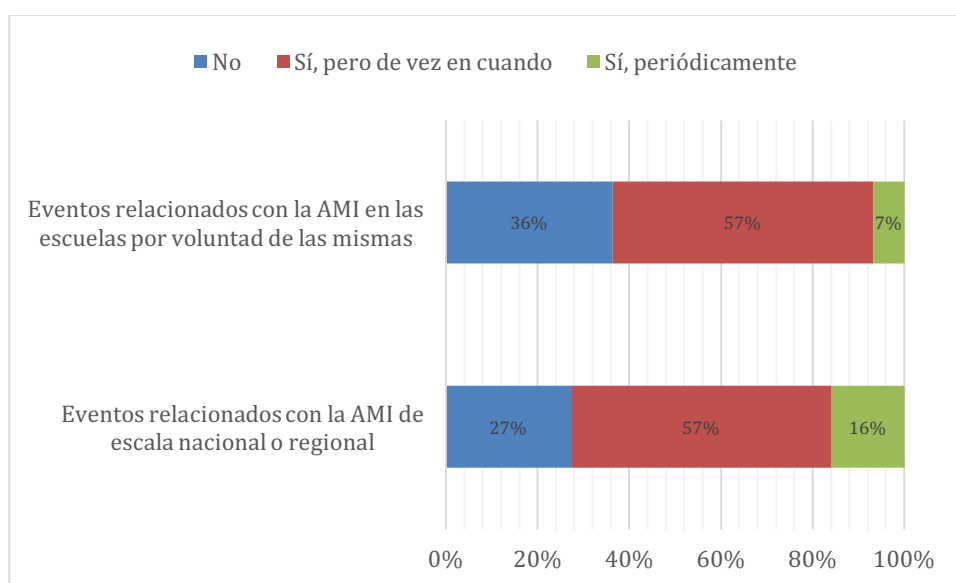
Otro componente desarrollado dentro del marco de esta tesis y que se desprende de los estudios tanto de la Comisión Europea como de la UNESCO, es el de la realización de actividades encaminadas a fortalecer y potenciar la alfabetización mediática e informacional en diferentes niveles. A este respecto, los especialistas fueron consultados sobre si en sus países se realizan eventos¹⁴¹ relacionados con la AMI de escala nacional o regional (impulsados por organismos públicos o alianzas público-privadas), o en las escuelas por voluntad de las mismas (no como parte de un programa nacional). En ambos casos, las respuestas afirmativas superan las negativas.

¹⁴⁰ Fuente: elaboración propia.

¹⁴¹ Por eventos se entiende una amplia gama de opciones, entre otros, se tienen en cuenta actividades como la semana de la prensa, festivales de cine educativo, campañas de concienciación sobre los medios, etc.

Respecto a los eventos considerados de escala nacional o regional, es decir, fruto de estrategias públicas, el 57% de los expertos considera que en sus países se realizan pero de vez en cuando. El 16%, por su parte, cree que estos se realizan periódicamente. Las respuestas por país muestran, asimismo, que en ninguno de los países se realizan estos tipos de actividades de forma sistemática (permanente). Chile, Colombia, Costa Rica, México y Uruguay, entre tanto, son países en los que estos tipos de eventos se realizan de vez en cuando.

Figura 35 - Eventos en AMI (escuela y larga escala)¹⁴²



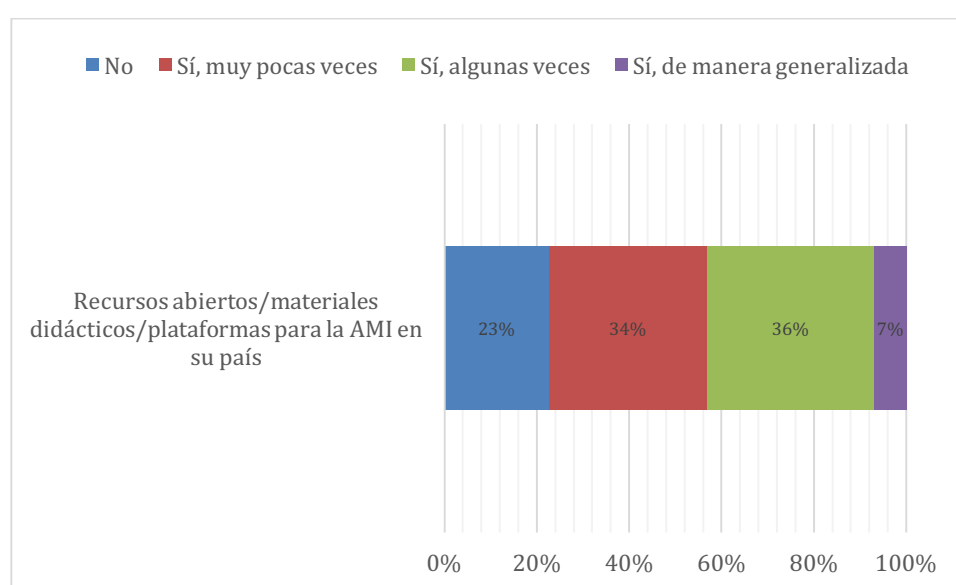
Con porcentajes similares, los expertos consideran en un 57% que las escuelas realizan este tipo de eventos de vez en cuando. Un 7% considera que lo hacen periódicamente. Al igual que con los eventos nacionales, al analizar las respuestas individuales, en ninguno de los países se puede determinar que estos se realicen de forma permanente. Sólo Costa Rica ubica el promedio de respuestas entre las dos opciones, pero, como se ha mencionado, ante la no posibilidad de verificación de estos datos en este país, no se podría indicar que se realizan sistemáticamente. En este sentido –lo que contrasta con la opinión general de los expertos– salvo por Ecuador, República Dominicana y Panamá, las escuelas de los demás países estudiados realizan actividades para fomentar la AMI de vez en cuando.

¹⁴² Fuente: elaboración propia.

En la era digital, de la sociedad de la información y el conocimiento, los recursos digitales se utilizan de manera permanente. En términos generales, el 77% de los especialistas consultados cree que en sus países se ofrecen recursos abiertos, materiales didácticos o plataformas para el estudio o fomento de la AMI.

El 34% de los consultados cree que si bien se ofrecen este tipo de recursos, esto sucede de vez en cuando. El 36%, por su parte, considera que se ofrecen algunas veces. Tan sólo el 7% estima que esta oferta es permanente y generalizada.

Figura 36 - Recursos en AMI¹⁴³



La lectura por países muestra que sólo en Uruguay se puede entender como una oferta regular, permanente, la de recursos en AMI. En países como Colombia y Costa Rica, los expertos creen que la oferta existe, pero que está disponible sólo algunas veces. En Argentina, México, Perú y Venezuela, los especialistas sostienen que la oferta existe pero muy pocas veces. Sorprende el hecho de que Chile, que tiene uno de los programas más potentes de la región en dotación (ENLACES), no reporte por parte de los expertos consultados un balance positivo frente a la disponibilidad de recursos AMI.

Para el 50% de los encuestados, en sus países no se ha realizado ningún estudio o publicación a nivel nacional sobre AMI. Al individuar las respuesta por país, se constata que sólo en Chile, Colombia, Ecuador, México y República Dominicana los expertos

¹⁴³ Fuente elaboración propia.

nacionales consideran que se han realizado tales publicaciones. Este dato cobra especial vigencia en tanto que se constituye como indicador del interés de los gobiernos o partes interesadas por el desarrollo global de esta disciplina y/o sobre los componentes de evaluación de la misma.

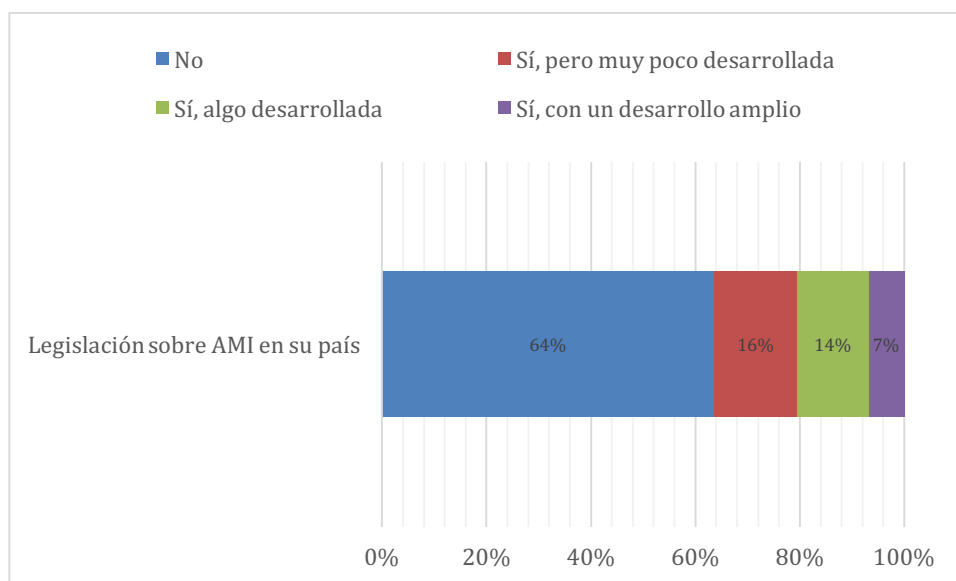
Políticas en AMI

Como se mencionaba con anterioridad, son muchas los autores que coinciden en el hecho de que es necesario generar políticas e instituciones que permitan la producción de marcos de acción generales y coherentes en materia de tecnologías, esto es, vigilando su implementación y apropiación (CEPAL, 2008; Celot & Pérez-Tornero, 2009; UNESCO 2011b, 2012, 2013, EMEDUS, 2014; Giraldo et al., 2014, Wilson, 2012; Pérez-Tornero & Varis, 2010; Scheuer, 2009, Zamora-Ureña, 2012; Villatorio & Silva, 2005; Vacchieri, 2013; Lugo et al. 2012; Giraldo-Luque, 2010; Carlsson et al., 2008). Teniendo esto en mente, y en desarrollo del marco de contexto-entorno AMI propuesto en el Capítulo II, se realizaron preguntas a los expertos en materia de políticas TIC y AMI y su desarrollo en su país.

A la pregunta sobre si existe legislación sobre AMI en su país, los expertos contestaron en un 64% que no. Aún frente a este alto porcentaje, el 16% indicó que sí existe, pero que se encuentra poco desarrollada, y el 14% que en efecto existe y que su desarrollo es aceptable. Tan sólo el 7%, por su parte, considera que existe legislación en el tema y que se desarrolla ampliamente y de manera suficiente.

El escenario de estudio por país refleja resultados algo más negativos que los de la suma de todos los expertos. En este sentido, expertos de 7 de los países estudiados reportan que tal desarrollo legislativo no existe. Los cuatro restantes, Colombia, Costa Rica, México y Uruguay, son países en los que los expertos creen que se han desarrollado políticas en este frente pero que dicho desarrollo es muy deficiente. Estos datos contrastan en alguna medida con los de existencia de algún tipo de autoridad para su desarrollo, pregunta frente a la cual los expertos se mostraron, en conjunto y por país, algo más positivos.

Figura 37 - Legislación en AMI¹⁴⁴



Al indagar sobre si alguno de los países está realizando reformas legislativas o proponiendo algún tipo de legislación en AMI en el presente, sólo República Dominicana reporta respuestas positivas, pero no se dan indicaciones sobre en qué legislación se está incluyendo el tema. Por su parte, el análisis de contenidos no muestra tal reforma o iniciativa legislativa. Igualmente, algunos expertos de Colombia reportaron el proyecto de ley 52 de 2013, “por el cual se crea la Campaña Nacional de Alfabetización Digital y se modifica el artículo 97 de la Ley 115 de 1994”, sin embargo, a la fecha el proyecto no ha sido aprobado.

Se indagó, también, sobre la existencia de autoridades, agencias o departamentos oficiales en materia de medios y comunicaciones y sobre su relación con la alfabetización mediática e informacional.

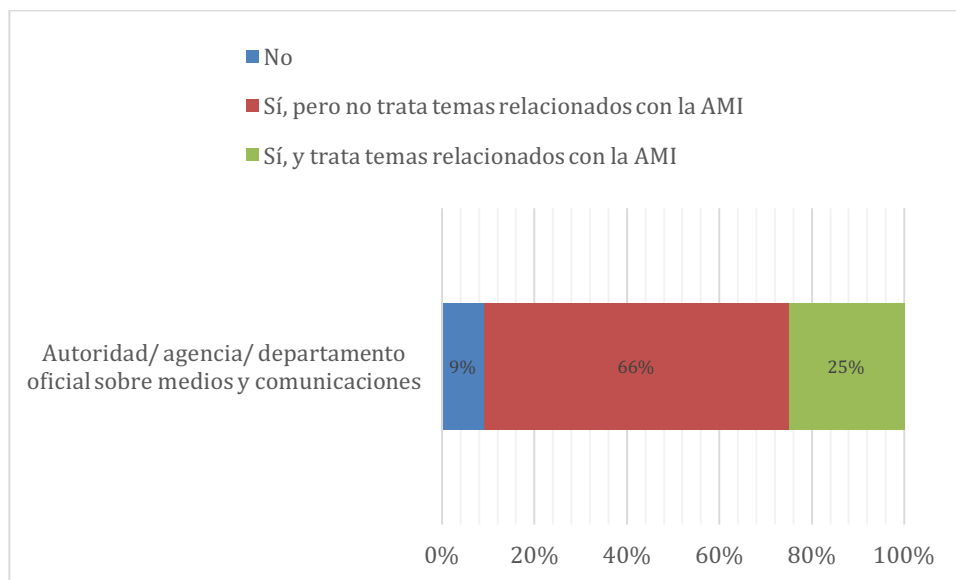
En este sentido, los expertos respondieron en un 66% que en sus países existen tales autoridades pero que no tratan temas de AMI como tal. Asimismo, el 25% cree que en sus países estas autoridades, además de existir, desarrollan temas relacionados con la AMI.

Tras analizar las respuestas individuadas por país, los resultados muestran que solamente en Colombia y en República Dominicana los expertos creen que las

¹⁴⁴ Fuente: elaboración propia.

autoridades en medios y comunicaciones desarrollan temas de AMI. Únicamente Panamá reporta no tener una autoridad de estas características.

Figura 38 - Autoridad/agencia en medios y comunicaciones¹⁴⁵



Uno de los temas más importantes a la hora de evaluar el desarrollo digital de los países es conocer sus políticas TIC y el énfasis que se le da a las mismas. Katz (2009) y Katz y Koutroumpis (2013) explican que el desarrollo de las TIC tiene la capacidad de multiplicar la inversión realizada en más de 1,5 veces. En este sentido, explican que es mediante la apropiación de las TIC que las políticas de dotación pueden generar mejores resultados, tanto en términos económicos como de desarrollo social.

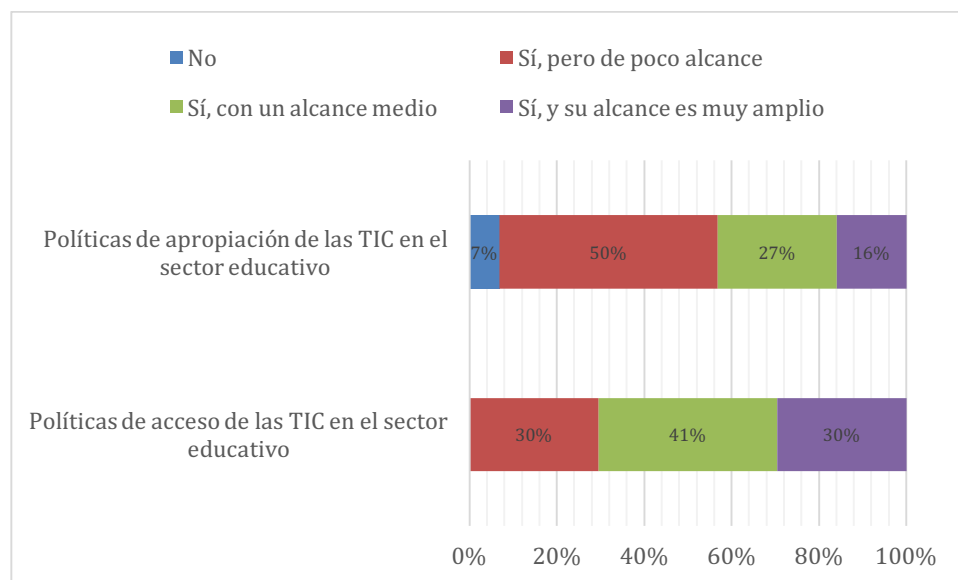
El 100% de los expertos consultados indica que en su país existen políticas de acceso (dotación tecnológica) a las TIC (tecnologías de información y comunicación) específicas para el sector educativo, y en específico para la escuela primaria y secundaria. El 30% cree que estas políticas, no obstante, tienen un alcance limitado, el 40% que su alcance es medio y otro 30% que su alcance es muy amplio.

Al analizar los resultados por país, se observa que tanto en México y República Dominicana como en Uruguay, los expertos consideran que dichas políticas tienen un alcance amplio. Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica y Ecuador son países en los que se considera que las políticas de acceso tienen un alcance medio. En Perú y Panamá

¹⁴⁵ Fuente: elaboración propia.

se estima que su alcance es limitado y Venezuela promedia un valor entre “poco” y un “alcance medio”.

Figura 39 - Políticas TIC de Acceso y/o Apropiación¹⁴⁶



Al ser preguntados sobre la existencia de políticas de apropiación (que fomenten la utilización y desarrollo de capacidades digitales y técnicas) de las TIC específicas para el sector educativo, especialmente para la escuela primaria y/o secundaria, el 50% de los encuestados estimó que si bien existen dichas políticas, sus alcances son limitados. En un escenario menos positivo que el observado frente a las políticas de acceso, un 27% cree que su alcance es medio y el 6% que es amplio.

Tanto en República Dominicana como en Uruguay, los expertos nacionales consideran que las políticas TIC de apropiación tienen un alcance muy amplio. Por su parte, en Colombia, Costa Rica y Ecuador, los expertos creen que su alcance es medio. El resto del país promedian valores sobre la respuesta “de poco alcance”.

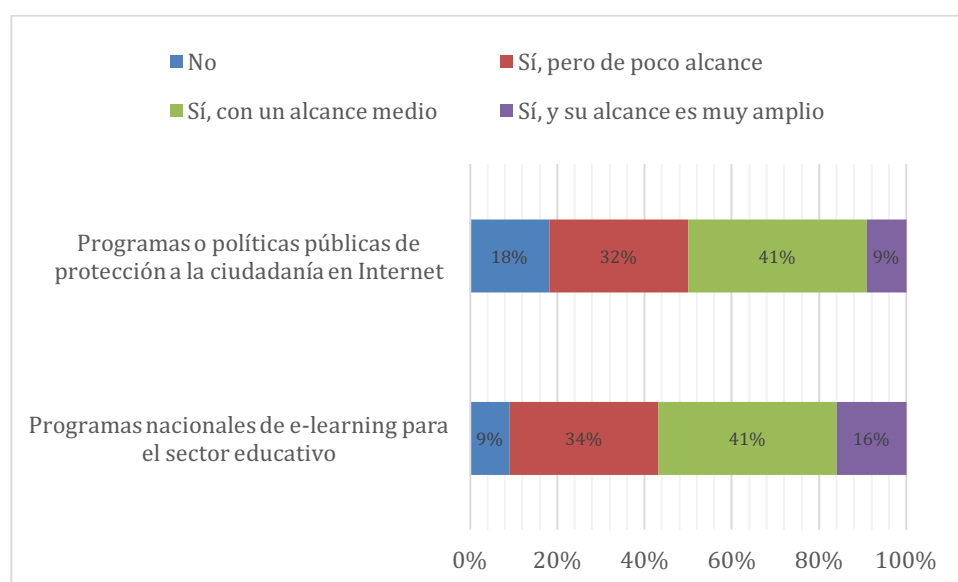
Al ser indagados sobre la existencia de programas nacionales de *e-learning* (plataformas, entornos virtuales de aprendizaje, etc.) específicos para el sector educativo, especialmente para la escuela primaria y/o secundaria, el 91% de los expertos respondió afirmativamente. Para el 34% se trata programas de poco alcance,

¹⁴⁶ Fuente: elaboración propia.

para el 41% (porcentaje mayoritario) de alcance medio y para el 16% restante se trata de programas con un amplio alcance.

Los datos por país revelan que los expertos nacionales de República Dominicana y de Uruguay estiman que sus programas de *e-learning* son de largo alcance, países a los que se suma Costa Rica, que promedia sus respuestas entre las opciones de medio y largo alcance. Chile, Colombia, Ecuador y Panamá, por su parte, se ubican entre los países en los que los programas nacionales de este tipo son considerados de alcance medio. En Argentina, México y Perú, aunque la mayoría de expertos nacionales cree que existen, los ven como de poco alcance.

Figura 40 - Programas de eLearning y campañas de protección a la ciudadanía en Internet¹⁴⁷



Una gran cantidad de países, con el auge de los contenidos y servicios en línea, han apostado por educar a sus ciudadanos en la prevención de riesgos y en el uso seguro de las nuevas tecnologías como mecanismo de protección a la ciudadanía y de alfabetización digital de alto nivel. Así, se conocen campañas, incluso de empresas como *Google*, que concentran esfuerzos en enseñar cuándo se está frente a una conexión segura, sobre el cifrado de datos, sobre los riesgos de compartir información, etc., pero también sobre diferentes conductas delictivas presentes en la red.

¹⁴⁷ Fuente: elaboración propia.

Frente a la pregunta sobre si existen programas o políticas públicas encaminados a proteger a la ciudadanía en Internet (uso seguro, prevención de ciberdelitos, etc.), los expertos consultados indican, en un 82%, que en sus países si existen este tipo de campañas. Para el 32% se trata de programas de poco alcance, para el 41% de medio y para el 9%, de alto alcance.

Los resultados por país muestran que sólo en República Dominicana se considera que su alcance es suficiente (aunque Costa Rica mantiene un promedio entre las opciones medio y alto). En países como Colombia, Panamá y Uruguay, los expertos consideran que este tipo de políticas existen pero que su alcance en medio, es decir, que no llegan a toda la población. Chile, Ecuador, México y Perú se ubican en el grupo de países en el que estos programas existen pero tienen un alcance limitado. Por su parte, Venezuela promedia puntajes entre poco alcance y un alcance medio, y Argentina entre no existe y poco alcance.

Industria de medios y telecomunicaciones

Tanto para Celot y Pérez Tornero (2009) como para la UNESCO (2011b, 2013), la implicación de la industria de medios en campañas y programas relacionados con la alfabetización mediática e informacional es indispensable para la generación de un escenario de desarrollo propicio de niveles altos de AMI en la ciudadanía.

En este sentido, se preguntó a los expertos nacionales sobre la participación de diferentes medios en la financiación, organización, o en general, sobre su implicación, en procesos y programas relacionados con la AMI.

Para el 50% de los expertos los diarios de sus países no se implican de ninguna manera en procesos o programas relacionados con la AMI. Para el 32%, los diarios sí se implican, pero de forma poco sistemática. Por su parte, el 14% cree se implican, pero no suficientemente, y para el resto (4%) esta implicación es suficiente. Los resultados por país muestran que en siete de los once países, los diarios no se implican. Sólo en Costa Rica se estima que los diarios participan activamente (ubica su promedio de respuestas entre las opciones “sí, pero no suficientemente” y “sí, suficientemente”). Chile, Colombia y México conforman un pequeño grupo en el que los especialistas consultados creen que los diarios sí se implican, pero de manera muy insuficiente.

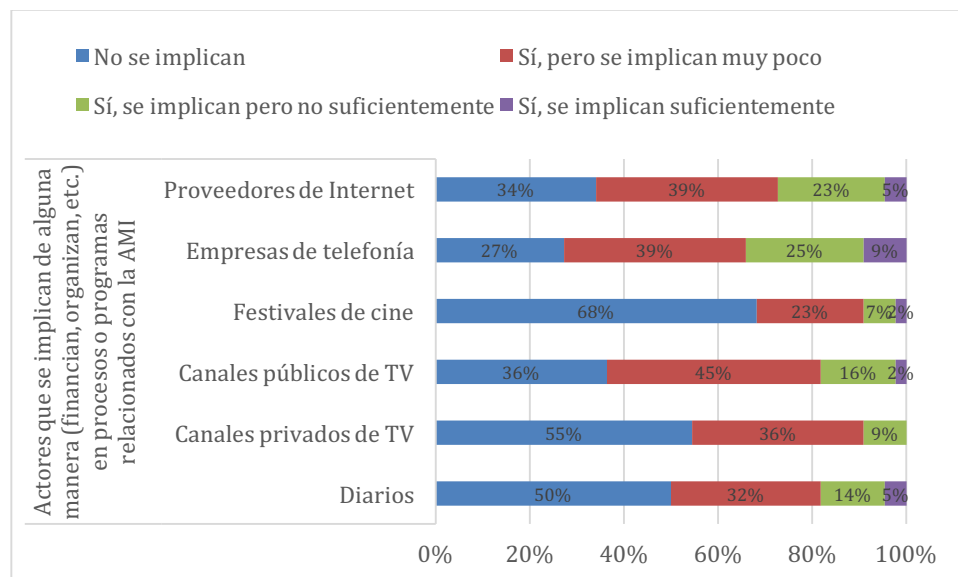
Para el 55% de los especialistas los canales privados de TV en su país no se implican de ninguna manera en este tipo de procesos o programas. El 36% cree que si lo hacen, pero de forma muy insuficiente, y 9% que sí, pero no suficientemente. Los resultados individuados por país permiten constatar, por su parte, que en Colombia, Costa Rica, Ecuador y México se considera que existe tal relación pero, en cualquier caso, que su implicación es escasa (esporádica, insuficiente).

Frente a los canales públicos de TV las proporciones cambian un poco. Sólo el 36% de los expertos (en comparación con el 55% notado en los canales privados) considera que no existe implicación por parte de las televisiones públicas de sus países en procesos o programas relacionados con la AMI. El 45% cree que estos actores se implican, pero que lo hacen muy insuficientemente. El 16% cree que su implicación es mayor pero no suficiente y tan sólo el 2% cree que lo hacen de manera suficiente. Los promedios nacionales muestran que el país con mayor implicación de sus televisiones públicas en este tipo de programas es Costa Rica, en donde se dice que la relación existe, pero que, aun así, no es suficiente. Chile, Colombia, México, Perú, Panamá, República Dominicana y Uruguay reportan que las televisiones sí se implican en estos procesos pero de manera muy insuficiente.

Actores de la escena cultural como lo son los teatros y las filmotecas constituyen espacios de creación de entendimientos socio-culturales. La implicación de los agentes que rodean este tipo de producciones es pues indispensable en los procesos de generación de competencias mediáticas y críticas relacionadas con la adquisición de habilidades en narrativita (audiovisual, sonora, etc.), lenguaje o apreciación estética, así como de comprensión crítica de los mensajes, de contextualización y un sinfín de características que propician la mejora de la competencia mediática en general en la ciudadanía. En este sentido, con el peor de los promedios generales frente a la dimensión de industria de medios, el 68% de los expertos considera que en sus países los festivales de cine no se implican de ninguna manera en procesos o programas relacionados con la AMI. Por su parte, el 23% cree que existe una implicación pero muy insuficiente, el 7% cree que ésta existe pero que igual no es suficiente, y sólo un 2% cree que se implican de manera suficiente. Como se ve, se trata de un actor que en el escenario latinoamericano no se posiciona en lo relativo a la generación de habilidades mediáticas.

Los resultados por país muestran que sólo en Costa Rica los expertos creen que los festivales de cine se implican en actividades relacionadas con la AMI.

Figura 41 - Implicación agentes de medios en actividades AMI¹⁴⁸



El 27 % de los expertos consultados sostiene que las empresas de telefonía no se implican en procesos o programas relacionados con la AMI. El 39%, no obstante, cree que sí lo hacen, pero insuficientemente, el 25% que se implican pero no suficientemente, y el 9% que se implican de manera suficiente. Los resultados por país muestran que es sólo en Costa Rica y en República Dominicana donde se estima que la implicación de estas compañías en procesos relacionados con la AMI se da, aunque no de manera suficiente. Chile, Colombia, México, Panamá, Venezuela y Uruguay (este último promediando entre ésta y la opción que le sigue) son países donde existe tal relación pero en los que los expertos nacionales consideran que es muy insuficiente.

Frente a los proveedores de Internet, el 34% cree que no se implican en este tipo de procesos o programas, el 39% que sí, pero muy insuficientemente, el 23% que sí, pero no de manera suficiente, y un escaso 5% que cree que se implican de manera suficiente. Una vez más, al analizar las respuestas por país, se observa un sólo país donde existe tal relación, pero donde se considera que no es suficiente. Este país es República Dominicana. Costa Rica y Uruguay, por su parte, promedian respuestas entre esta categoría y la que le sigue para abajo. Es decir, que se pueden ubicar con Chile,

¹⁴⁸ Fuente: elaboración propia.

Colombia, México, Perú, Panamá y Venezuela, países donde existe un nivel de implicación muy insuficiente de los proveedores de Internet en campañas de AMI, pero donde se estima que, al menos, existe una relación en este sentido.

Finalmente, los especialistas fueron consultados sobre si existen otros actores que se impliquen en este tipo de procesos o programas, a lo que el 34% respondió que sí y el 66% que no. Sólo en Colombia y Panamá se tiene acuerdo sobre este punto en sentido positivo, y Costa Rica, que promedia entre las dos respuestas. En términos generales, los resultados dentro de esta dimensión muestran una muy baja implicación de los medios en actividades en AMI. No son actores principales, lo que supone que se deben buscar alternativas en términos de apoyo y desarrollo legislativo que constriñan a este tipo de empresas a producir recursos o apoyar campañas públicas para su mejor consumo, para el empoderamiento ciudadano y para el desarrollo general de habilidades críticas de comprensión.

Sociedad civil y AMI

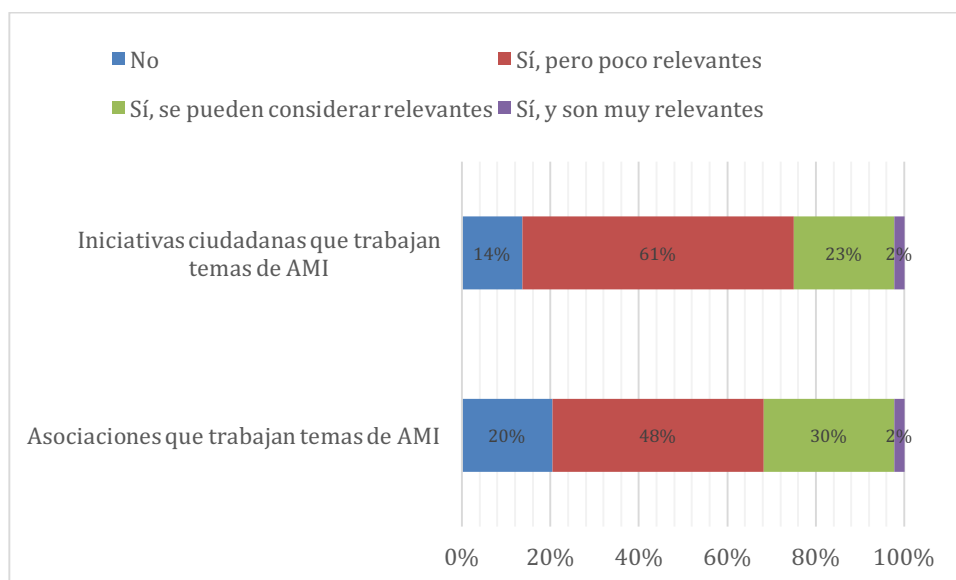
Uno de los elementos que mencionan algunos de los autores estudiados (Celot & Pérez Tornero, 2009; Pérez Tornero & Varis, 2010; UNESCO, 2011b, 2013; Hobbs 2010; Aguaded-Gómez, 2012; Culver y Jacobson, 2012; Ferrés & Piscitelli, 2012) es la sociedad civil. La alfabetización mediática, para que pueda entenderse como fenómeno social, debe ser una preocupación de grupos sociales –valga la repetición– y organizaciones. Estos actores, al organizarse, son determinantes en los escenarios de acción práctica, y constituyen también importantes agentes de *lobby* político e industrial.

En este sentido, se indagó a los expertos consultados sobre la existencia en sus países de asociaciones (ONG, entidades sin ánimo de lucro) que trabajen temas de AMI. Para el 48% de ellos existen dichas asociaciones, pero son poco relevantes, y para el 30% existen y se pueden considerar relevantes. Tan sólo el 2% considera que son muy relevantes.

Los datos por países muestran que tan sólo en República Dominicana existe consenso en cuanto a un nivel de importancia mayor de estos actores, en un grado considerado como alto, esto es, en la opción “se pueden considerar relevantes”. Por su parte, Costa

Rica y Perú promedian un valor que se ubica entre esta opción y la que le sigue para abajo. Con la Excepción de Ecuador y Panamá (aunque el primero ubica sus respuestas entre las dos opciones), la mayoría de países tiene asociaciones para la AMI, pero no son relevantes.

Figura 42 - Iniciativas ciudadanas y asociaciones que trabajan la AMI¹⁴⁹

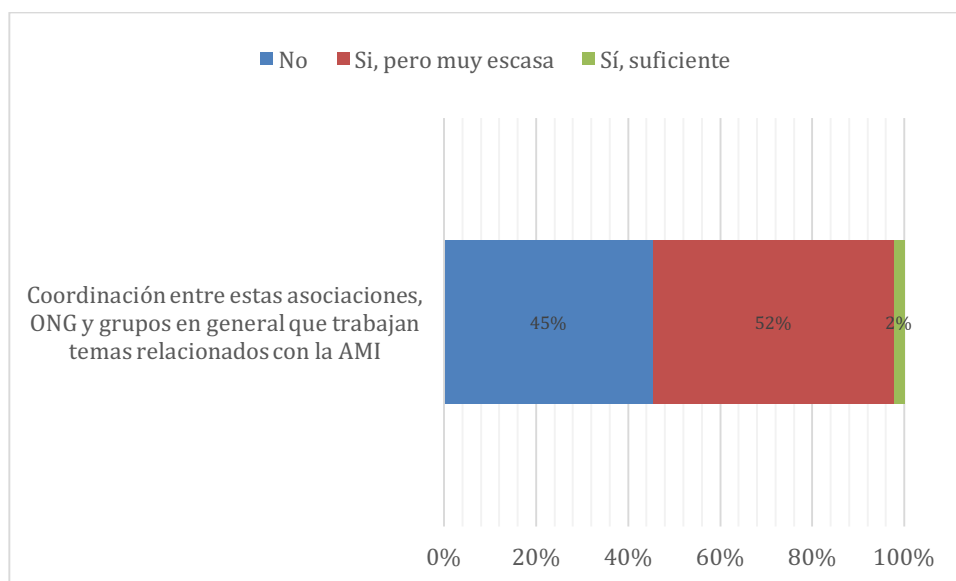


El 62% de los expertos latinoamericanos consultados opina que en sus países existen iniciativas ciudadanas que trabajan temas de AMI, aunque indican que son poco relevantes. Por iniciativas ciudadanas se comprenden los grupos, sin carácter jurídico necesariamente, que se organizan en torno a la celebración de eventos o realización de actividades relacionadas con esta disciplina (acciones organizadas por grupos de ciudadanos pero que no se pueden considerar como asociaciones, por su tamaño o duración, por ejemplo). No obstante, el 23% cree que existen y se pueden considerar relevantes.

Las respuestas por país permiten observar que, salvo por Ecuador, que promedia sus respuestas entre “no existen” y “existen pero son poco relevantes”, en todos los países se presentan iniciativas ciudadanas en este sentido. Aunque sólo en República Dominicana, y en alguna medida en Costa Rica, que promedia entre las dos opciones, se pueden entender como relevantes.

¹⁴⁹ Fuente: elaboración propia.

Figura 43 - Coordinación entre iniciativas ciudadanas y asociaciones¹⁵⁰



Para el 45% de los especialistas no existe coordinación entre estas asociaciones, ONG y grupos en general que trabajan temas relacionados con la AMI. Y aunque existe un alto porcentaje que cree que sí (52%), éste estima que dicha coordinación o cooperación es muy escasa, como es el caso, de acuerdo con las respuestas por país, en Colombia, México, Perú, Panamá, República Dominicana y Uruguay. En el resto de países no hay tal cooperación.

Las acciones, como se observa, aparte de escasas, se pueden considerar como aisladas. Hace falta crear cohesión que permita unificar esfuerzos y realizar más presión sobre las autoridades para satisfacer los requerimientos frente a la AMI.

Aspectos a destacar

América Latina es un territorio en el que la alfabetización mediática e informacional no se puede considerar una disciplina de estudio generalizada. Se encuentran, sobre todo, menciones y desarrollos en el campo de la alfabetización informacional, entendida en un sentido amplio (Ponjuán et al., 2015: 19-20), pero todavía ligada más a la bibliotecología (Uribe Tirado, 2010) que al análisis de una pluralidad de fuentes culturales y mediáticas en general, como supone el estudio de la AMI.

¹⁵⁰ Fuente: elaboración propia.

Las menciones curriculares a la AMI son escasas y su desarrollo, en cualquier caso, mayoritariamente percibido como insuficiente. Algunos expertos consideran que la AMI, así no se mencione, se desarrolla en los currículos, pero no suficientemente, lo que implica, como lo sugieren Celot y Pérez Tornero (2009), que es necesario realizar menciones concretas y establecer contenidos curriculares mínimos que garanticen su desarrollo (UNESCO, 2011a, 2011b, 2013; Durán Becerra y Tejedor, 2016). La no existencia de asignaturas, ni obligatorias ni optativas, es un indicador también de un desinterés institucional por la materia.

Otro problema generalizado es la ausencia de herramientas de evaluación de la competencia mediática en los diferentes niveles de formación así como en los profesores. Este es un tema que merece atención en Latinoamérica y que debe sumarse a los esfuerzos que se realizan en otras regiones, donde aún sus mediciones siguen considerándose incipientes, pero donde, como es el caso de Europa, existe un interés por realizarlo y una conciencia generalizada sobre su importancia.

Igualmente, el énfasis sobre los elementos digitales de competencia informática –que si bien son importantes no conducen automáticamente a la apropiación de las tecnologías y los medios– han minado el desarrollo de las competencias mediáticas en tanto que al darles prioridad se les ha equiparado con esta competencia. Esto se evidencia incluso en respuestas de expertos que relacionan planes y políticas en alfabetización digital como desarrollos en AMI. En la región, por tanto, la alfabetización digital, aunque se comprende más ampliamente, se reconoce por encima de la mediática. Algo similar a lo que ocurre con la informacional, la cual se desarrolla, en cualquier caso, con mayor proximidad a la AMI.

El profesorado tampoco es objeto de una capacitación sistemática en AMI, salvo casos excepcionales, estos cursos se limitan a ofertas secundarias que no son de carácter obligatorio. Esto explica el bajo desarrollo de esta disciplina en las escuelas. Las capacitaciones y evaluaciones de las que son objeto los profesores son sobre todo en componentes TIC, de alfabetización digital, lo que implica, nuevamente, que el énfasis de las políticas digitales en educación es sobre la generación de habilidades digitales (informáticas) y no sobre una comprensión que se extiende a los medios de comunicación o las fuentes de información, por ejemplo.

La oferta de recursos abiertos que favorezcan la AMI, entre tanto, parece ser un tema más desarrollado. Este tipo de ayudas favorecen el desarrollo de un entorno digital más amplio y sano.

La existencia de departamentos TIC para la educación y de programas especializados en este sentido en todos los países, muestran un compromiso de la región por el aprovechamiento de las TIC para la enseñanza. Estas políticas contribuyen a la AMI en tanto que generan apropiación real por parte de los estudiantes y los profesores, en este sentido, América Latina avanza por buen camino.

Las políticas tanto de acceso a las tecnologías como de utilización, son extensas en todos los países analizados, lo que da cuenta de una apuesta por la digitalización de los diferentes sectores productivos en el contexto regional. A esto se suma un positivo escenario de desarrollo de soluciones digitales de soporte a la educación en casi todos los países estudiados.

En términos generales, los países analizados carecen de políticas en AMI. Ésta no se considera una prioridad de acción y su terreno, como se anticipó, se ve tomado por campañas nacionales de alfabetización digital que buscan el uso efectivo de las tecnologías puestas a disposición de los estudiantes. El riesgo de estas políticas, si no se acompañan de campañas amplias de apropiación y comprensión crítica sobre los contenidos y servicios digitales, puede ser incluso tan grave como la pérdida de la inversión por obsolescencia y falta de recambio/actualización. La existencia de autoridades nacionales que fomenten la AMI en la educación también es escasa, prácticamente, se trata de casos y ejemplos aislados.

La industria de medios, agente principal del terreno mediático, informacional y cultural en América Latina, no se implica tampoco de manera suficiente en actividades en AMI o en la generación de productos que favorezcan su desarrollo. Por el peso, el legado y la capacidad de influencia de estos agentes, los países deben buscar la manera de constreñirlos a colaborar con la generación de diferentes tipos de iniciativas y programas tendientes al empoderamiento ciudadano por medio de los medios.

Finalmente, se observa que existe interés por parte de la población civil y de las organizaciones en general por desarrollar temas relativos a la AMI, no obstante, sus

esfuerzos son considerados por los expertos como insuficientes. Consecuentemente, la no cooperación aparente percibida por los especialistas entre asociaciones, grupos organizados y ciudadanos en general, repercute negativamente en la creación de acciones concretas que puedan resultar, por ejemplo, en presiones para la mejora de programas, para la inclusión curricular de esta disciplina o para la creación de autoridades públicas en el tema.

El desarrollo de la AMI en América Latina, desde lo observado por los expertos consultados, es incipiente y requiere de cambios en las líneas de acción en las políticas tecnológicas rectoras, que deben comenzar a poner más atención en las competencias que rodean a las de tipo digital instrumental, para poder garantizar una mayor generalización y apropiación. Reflexión que se extiende a las autoridades educativas en términos de fomentar la inclusión y desarrollo efectivo de la AMI en la escuela.

Capítulo IV – Perfiles nacionales

El presente capítulo tiene como objetivo principal dar una contextualización sobre la realidad de los países objeto de estudio en el escenario del desarrollo de la alfabetización mediática e informacional (AMI). El grueso del capítulo se debe comprender como la primera fase de la evaluación de niveles AMI que responde, en cualquiera de los casos descritos en los capítulos anteriores, a los factores contextuales, necesarios e ideales, que contribuyen al desarrollo de la disciplina así como a la generación de niveles más homogéneos y extendidos en la población en lo que se refiere a las capacidades y habilidades que de ella se desprenden.

Los perfiles descritos a continuación son fruto de una búsqueda (por medio de un extenso análisis de contenidos) de indicadores de contexto que permiten entregar una radiografía sobre el desarrollo de los países estudiados frente a las TIC y la AMI. Esta extensa descripción responde a la adaptación de la propuesta metodología planteada por Celot y Pérez-Tornero (2009) y el documento UNESCO Global (2013) sobre indicadores de evaluación de niveles AMI, así como de las propuestas de otros teóricos (ver Capítulo II).

Para el desarrollo de este capítulo, se construyó, con el objetivo contextualizar las variables que no se han medido en el contexto latinoamericano, una matriz de observación que da lugar a las descripciones desarrolladas en el presente capítulo, las cuales se basan en informaciones institucionales encontradas en las páginas web de las diferentes agencias e instituciones públicas relacionadas, en artículos académicos y en los textos de las políticas públicas identificadas¹⁵¹. Aunque se utilizan también –para la construcción de la grilla de variables económicas– diferentes estadísticas relacionadas con el tema de estudio, éstas sólo se analizan en el siguiente capítulo.

¹⁵¹ Estos indicadores dan cuenta de la presencia/existencia de determinados ítems, y no de su implementación.

Presentación metodológica de descriptivos nacionales

El siguiente set de descriptivos de perfiles nacionales se desprende de los contenidos que sustentan los valores expuestos en las siguientes dos tablas (ver Capítulo metodológico para estudiar la construcción de las grillas). Se trata de una descripción que recoge más de doscientas fuentes bibliográficas y referencias que dan soporte a cada una de las variables. Las unidades de observación que se tienen en cuenta en estas grillas de análisis responden a los marcos descritos en los capítulos I y II de esta investigación. En sentido estricto, se estudian las variables que dan forma al escenario para el desarrollo de la alfabetización mediática e informacional (Celot & Pérez-Tornero, 2009; UNESCO 2011b, 2013). Los valores representados se tienen en cuenta como ceros y unos (“0” / “1”) en tanto que son indicadores solamente de la existencia de cada elemento, y no de su nivel de implementación (tema que se propone en el siguiente capítulo).

Tabla 30 - Variables observación contexto AMI I¹⁵²

	Políticas/Programas								
	En TIC			En Alfabetización Mediática e Informacional (o componentes de AMI: AD/AI/AM)					
	En educación	En infraestructura en general		Educación obligatoria				Campañas públicas en componentes AMI	
	Acceso	Acceso	Uso	E-Learning	AD	AI	AM	Varios públicos	Específicas
Argentina	1	1	1	1	1	0	1	1	1
Chile	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Colombia	1	1	1	1	1	0	0	1	1
Costa Rica	1	1	1	1	1	0	0	1	1
Ecuador	0	1	1	1	0	0	0	1	1
México	1	1	0	1	1	0	0	1	1
Panamá	1	1	0	1	1	0	0	1	0
Perú	0	1	0	1	0	1	0	1	1
República Dominicana	0	1	0	1	0	0	0	1	1
Uruguay	1	1	1	1	1	0	1	1	1
Venezuela	1	1	0	1	0	0	1	1	1

¹⁵² Fuente: Elaboración propia.

Tabla 31 - Variables observación contexto AMI II¹⁵³

	Políticas/Programas		Departamentos/Agencias				
	Campañas de protección a la ciudadanía en Internet		Departamento/Agencia AMI especializado		Departamento TIC		Autoridad de regulación contenidos mediáticos
	Transversales	Esporádicas	Estatal vinculante	Organismos de consulta (oficiales o contratados)	General	Educación	
Por medio del Ministerio de educación, independiente o sujeto a otro Ministerio							
Argentina	1	1	1	0	0	1	1
Chile	1	1	1	0	1	1	1
Colombia	1	1	0	0	1	1	1
Costa Rica	0	1	0	0	1	1	1
Ecuador	0	0	0	0	1	1	1
México	0	1	0	1	1	1	1
Panamá	0	0	0	0	1	1	1
Perú	0	0	0	0	1	1	1
República Dominicana	1	1	1	0	1	1	0
Uruguay	0	1	0	0	1	1	0
Venezuela	0	1	0	0	1	1	1

¹⁵³ Fuente: Elaboración propia.

Argentina

Políticas para el desarrollo de las TIC

Políticas para la inserción TIC en la educación

Argentina es un país que se caracteriza por desarrollar políticas públicas fuertes y por la aplicación de planes de acción a largo plazo (Lugo et al., 2012: 33). En este sentido, el Plan Conectar Igualdad del año 2010 (PCI, 2010a), que busca la democratización de las TIC en el territorio nacional, esto es, lograr el acceso universal a las mismas, tiene como objetivo principal promover la igualdad de oportunidades mediante el acceso efectivo de los más jóvenes a dichas tecnologías, así como cerrar la brecha digital que existe en el país. Este proyecto, que se debe entender dentro de la política general de acceso a un punto de conexión –y que ha hecho a Argentina lograr la primera posición en comparación con los demás países estudiados en cuanto la penetración global del servicio (cercana al 48% en 2012)-, busca impactar la baja tasa de penetración del servicio en las escuelas (que era cercana al 10% en 2011¹⁵⁴).

Para alcanzar el objetivo de construir en el país una política de inclusión digital, el programa intenta dotar con computadores personales a docentes y estudiantes de todas las escuelas públicas, capacitar al profesorado en su uso y crear un ambiente propicio para la inserción de las TIC en los espacios de aprendizaje. Según esta vasta política, la formación por medio y con ayuda de las TIC tiene como función generar capacidades que coadyuven en el proceso de inserción, cambio y construcción económica y social. Para ello, la política plantea el desarrollo de canales de formación de competencias digitales así como del manejo de los lenguajes derivados de las TIC (programación y diseño), para alumnos y profesores. El programa se deriva de una estrategia previa de dotación 1:1 (un computador por estudiante), que fue reformado, tras un breve periodo

¹⁵⁴ Uno de los principales problemas que enfrenta la medición y generación de herramientas para la medición de la alfabetización mediática en América Latina es la deficiencia en los datos de que se dispone. Los indicadores utilizados por los organismos internacionales no están siempre actualizados, lo que hace que se roce el límite, en ocasiones, de caducidad de la información.

de implementación por el decreto presidencial 459 de 2010 y la Resolución 123 de 2010 del Consejo Federal de Educación.

De igual forma, esta política pretende lograr una transformación en el tipo de instrucción y en el proceso de aprendizaje como tal, mediante el cambio de las modalidades de trabajo tradicionales. Se busca que las prácticas docentes logren incorporar las TIC de manera natural. El plan se hace igualmente extensivo a las familias de los estudiantes de forma que puedan contribuir tanto en el proceso de cambio de sistema, como acompañar el proceso de formación de los menores.

De igual manera, el Ministerio de Educación de la Nación, en el marco de la estrategia de fortalecimiento de la educación, creó una especialización en educación y TIC para el profesorado, así como una licenciatura (EDNSETIC, 2015), que buscan desarrollar competencias en los docentes relacionadas con el uso pedagógico de estas herramientas. La oferta de estas formaciones tiene como objetivo lograr que los maestros se conviertan a la vez en multiplicadores de estos conocimientos, de forma que se logre una inserción real de las TIC en el sector educativo; que se integren a las prácticas docentes del día a día (lo que constituye un política de acompañamiento integral, que se desarrolla en paralelo a los esfuerzos de dotación a nivel nacional).

Entre los públicos a los que se destina esta formación se encuentra el cuerpo docente de las escuelas públicas de nivel secundario, sus directivos y supervisores, así como el personal asociado (bibliotecarios, monitores) que se encuentre en ejercicio. También son destinatarios los estudiantes de carreras relacionadas con la preparación para la impartición de docencia en secundaria.

Políticas TIC generales

El Plan Nacional de Telecomunicaciones Argentina Conectada (PNAC, 2010.), lanzado en el año 2010, es la estrategia general del Gobierno argentino en materia de TIC. Este plan es dirigido por el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios. Es una política pública que busca integrar todos los sectores sociales, incluyendo incluso como actores receptores, además de a las diferentes divisiones administrativas nacionales, a cooperativas, universidades y pequeñas y medianas empresas.

La política de acceso, dentro de este programa, incluye la generación de infraestructura para lograr cobertura en todo el territorio por medio de puntos de conexión físicos, así como por medio de conexiones satelitales (en los lugares más remotos). La política, en aras de garantizar el acceso, procura la conexión prioritaria en las áreas comprendidas como de baja rentabilidad para los operadores comerciales. Los procesos de construcción de este tipo de infraestructura se guían hacia la creación de una red de fibra óptica concebida a gran escala que ayude a reducir los costos de acceso y a mantener una buena calidad del servicio (de acuerdo con el Banco Mundial, para 2012, la velocidad media de conexión en Argentina era de 22000 bits por segundo (ver Anexo 4), velocidad que está en el promedio de los países estudiados, pero muy por debajo de sus vecinos Uruguay y Chile, que la duplican).

El plan busca fortalecer la prestación de servicios en línea, sobre todo gubernamentales. De igual forma, el programa se acompaña de acciones de inclusión digital, mediante la generación de espacios para el aprendizaje y desarrollo de habilidades y destrezas para el uso de las TIC, enfocadas hacia la utilidad social.

En desarrollo de lo anterior, la política impulsa un programa nacional llamado Núcleos de Acceso al Conocimiento (PNNAC, 2010) que tiene como objetivo el acercamiento de las TIC a diversos sectores sociales. Estos “núcleos” son de acceso libre y gratuito. En el marco de su desarrollo, se firman acuerdos con universidades de manera que el aprendizaje y capacitación adquieran un nivel certificado que permita el ascenso laboral y la generación de mejores posibilidades de empleo.

Políticas de alfabetización mediática e Informativa

E-Learning

Argentina cuenta con el portal *educ.ar*, adscrito al Ministerio de Educación, el cual se configura a nivel nacional como plataforma de formación a distancia. Incluye un repositorio de contenidos educativos relacionados con diferentes herramientas digitales. Los públicos destinatarios son alumnos, profesores, padres de familia y cuerpo directivo. El portal está abierto también a investigadores y organizaciones que tengan como objetivo incorporar las TIC en los procesos educativos.

El portal fue concebido como desarrollo de la política educativa del país en torno a la integración de las TIC a la educación. *Educar.ar* busca acompañar los contenidos curriculares con recursos en línea que promuevan la inserción real de las TIC en la escuela.

Desarrollos en la educación obligatoria

De acuerdo con Molek (2014) Argentina advierte en la Ley 26.206 sobre la importancia de los medios de comunicación en la educación. En desarrollo de este enunciado, establece la necesidad de proponer contenidos y soluciones pedagógicas que desarrollen temas alrededor del manejo de los medios. La ley propone que estos desarrollos se den en los niveles de primaria (art. 27d) y secundaria (art. 30f).

Esta ley desarrolla (da las pautas para la creación) el marco para la generación de alternativas educativas basadas en las TIC que incorporen a los medios de comunicación en los procesos de enseñanza en las escuelas.

La ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, por su parte, establece la creación del CONACAI (Consejo Asesor de la Comunicación Audiovisual y la Infancia). Este organismo tiene como función, desde el año 2011, brindar apoyo (herramientas y recursos) para el desarrollo de productos y proyectos audiovisuales por parte de los más jóvenes. Dentro de los lineamientos de esta política se prevé la inclusión curricular de la “alfabetización en medios audiovisuales”. Los objetivos de esta inclusión comprenden no sólo la creación y producción de contenidos audiovisuales sino también complementar la formación en valores, como camino hacia el reforzamiento de las condiciones para el fomento de una ciudadanía activa y el fortalecimiento de la democracia (Molek, 2014).

El Plan Nacional Escuela y Medios (PEyM, s.f.), que está vigente en todo el territorio argentino desde el año 2000 (Morduchowicz, 2009), ejemplo casi único en la región en cuanto planes específicos para el desarrollo de esta disciplina, plantea el desafío de educar y capacitar a los estudiantes en el uso y análisis de los diferentes tipos de lenguajes y discursos que a diario se utilizan en medios e informaciones que inciden sobre las condiciones políticas y económicas y sociales del país. Fruto de los esfuerzos del Ministerio de Educación, nace esta política pública que recoge diferentes objetivos

para el desarrollo de la educación mediática en el sistema formal de educación argentino.

Entre estos objetivos se encuentran el de promover la educación mediática en las escuelas de primaria y secundaria de todo el país; fortalecer los niveles de entendimiento cultural, en especial los de los estudiantes que provienen de sectores en condiciones menos favorecidas; mejorar la representación sobre los medios que tienen los estudiantes, brindando una mejor guía alrededor de estos; favorecer los procesos de expresión de los estudiantes, estimulando la visibilidad de sus producciones y; finalmente, sensibilizar a los padres de familia sobre los temas que inciden en la relación de los niños con los medios para que puedan servir de guía y apoyo a sus hijos, brindándoles herramientas para su uso y consumo (PEyM, s.f.).

Dentro del Plan Escuela y Medios, se realiza el “Festival Escuela, Cámara... Acción”, que busca que estudiantes entre los 13 y 15 años escriban cuentos, de manera que un jurado de expertos decida sobre la realización de tres de estos guiones en cine. Esta iniciativa recibe ayuda tanto del Gobierno como del sector privado y de asociaciones de la sociedad civil. Entre otras actividades, el programa prevé la inclusión de los medios de comunicación mediante la celebración de un certamen llamado “Periodistas por un día”. Con un público que oscila entre los 16 y 17 años de edad, directores de diferentes diarios del país premian los mejores reportajes de investigación periodística. Los trabajos seleccionados son publicados en un número especial de los diarios participantes (PEyM, s.f.). Entre otras acciones del plan, se encuentra la selección de noticias y artículos de prensa nacional, la cual se agrega en una revista mensual de distribución gratuita entre los estudiantes que tiene como objetivo que comparen artículos sobre temáticas similares escritos por diferentes diarios.

Por último, en colaboración con la Cámara de Teatros de Cine de Argentina (CAEM), se celebra la “Semana del Cine para Secundarios”. La organización de esta semana busca atender las brechas que existen en el país en cuanto al acceso al consumo de cine, el cual es muy bajo en los sectores más deprimidos del país. Se destina a los estudiantes de secundaria y se desarrolla en el marco del Plan Escuela y Medios. El acceso a la salas de cine que participan en el programa es gratuito durante esa semana. El catálogo de películas que se ofrece es previamente curado por el Programa Escuela y Medios (EyM, s.f.), quien acompaña las proyecciones de directores y expertos que aprovechan

la ocasión para dar charlas sobre cine. Además de tener una confluencia de más de 30.000 alumnos, el programa ha creado material impreso que facilita la comprensión del cine y su utilización en clase (cerca de 10.000 ejemplares han sido facilitados a escuelas).

Campañas públicas para varios públicos

El plan Nacional Escuela y Medios, originalmente concebido para atender las necesidades de inserción de la educación en medios en la escuela argentina, se extiende a padres de familia por medio de documentos específicos, como cuadernillos, programas y posters informativos, pero también al público general mediante las campañas que resultan de su colaboración con otros sectores y que son dirigidas por el Ministerio de Educación en lo que se refiere al diseño y aprobación de contenidos. Múltiples campañas mediáticas se desarrollan de esta manera.

En cuanto a los componentes de acceso digital, los Núcleos de Acceso al Conocimiento adquieren una mayor relevancia, ya que desarrollan capacitaciones a la vez que ofrecen acceso. En este sentido, los NAC configuran programas con una determinada regularidad que propician en diferentes sectores sociales espacios de uso y aprovechamiento de las TIC.

Educ.ar, el portal para la enseñanza en línea de Argentina, es otro de los programas que ha lanzado campañas de extensión a otros públicos, como profesores, padres de familia y centros de investigación. Aunque su enfoque es sobre *e-Learning*, esta plataforma cabe ser mencionada en este apartado, pues las destrezas digitales y el consumo y creación de contenidos en línea forman parte de los componentes que la AMI desarrolla.

Campañas públicas para públicos específicos

Las campañas para públicos específicos se coordinan en su mayoría a través del Plan Escuela y Medios. Éstas se dirigen a la sociedad por medio de la televisión o la radio, entre otros, tratando de llegar a públicos determinados.

Tal es el caso del libro “Internet en Familia” (EyM, s.f.) que intenta llegar a los padres de familia para desarrollar actividades conjuntas con los hijos sobre aprovechamiento de las herramienta TIC, pero sobre todo sobre su utilización segura. En este mismo

sentido, existe una amplia gama de publicaciones de este tipo, como “La tele en familia”. Estas publicaciones aportan información y ofrecen preguntas de reflexión para ayudar a los padres en los procesos de enseñanza, acompañamiento y concienciación de los más jóvenes en el uso adecuado de los recursos mediáticos. Entre otros, el diario de distribución nacional El Clarín ayuda en la distribución de estos materiales para que alcancen el público objetivo de manera adecuada.

Durante el año 2008, por ejemplo, el lanzamiento de estas publicaciones se acompañó de campañas públicas de televisión que tenían como lema “*Vos podés elegir qué miran tus hijos. Vos podés elegir mirar la tele con ellos*”. A la iniciativa del diario El Clarín para la distribución de materiales de guía y acompañamiento se han sumado otros actores públicos y privados (EyM, s.f.).

Campañas de protección a la ciudadanía en Internet

Argentina ha desarrollado un número importante de campañas publicitarias creadas por y para el Ministerio de Educación Nacional en el marco del Plan Nacional Escuela y Medios. De acuerdo con Morduchowicz (2009: 183), el Ministerio ha creado convenios con diferentes sectores que tienen relación con los medios, como lo son asociaciones y empresas del sector privado (publicitarias, entre otras). Esto ha llevado a la producción de diferentes campañas de concienciación sobre el uso de los medios y su recepción. Todos los contenidos, en este sentido, son creados y/o aprobados por el Ministerio de Educación Nacional en el marco de dicho programa y distribuidos por medio de canales públicos y privados de acuerdo a las disposiciones legales vigentes.

Como ejemplo de estos esfuerzos se encuentra el mencionado “Internet en Familia”, en el cual se trabajan materiales didácticos encaminados a aconsejar sobre el uso seguro de Internet. Esta publicación ejemplifica la colaboración público-privada, dibujada, por ejemplo por la campaña desarrollada por *Microsoft* y *Telecom Argentina*: “*Cuando los chicos navegan por Internet, la mejor brújula sos vos*” (EyM, s.f.).

En desarrollo de los planes que guían la inserción de las TIC en los diferentes sectores sociales, se ha lanzado el plan/portal Internet Sano (PIS, 2011). Este programa intenta responder a los posibles problemas que el uso diario de Internet podría ocasionar. El programa hace énfasis en el cuidado y responsabilidad con que se debe acceder a la

información, realizar compras y operaciones bancarias, consumir diversos productos de entretenimiento y manejar las redes sociales.

Internet Sano se organiza sobre campañas informativas que pretenden destacar los valores y conductas de utilización deseables en el entorno digital. Se busca, como principio, que Internet observe un uso innovador, seguro e integral por parte tanto de niños y jóvenes como de adultos. Las campañas hacen especial énfasis en los delitos que pueden tener lugar en Internet como la pornografía, el *cyberbullying*, y en general, cualquier conducta que altere el orden y seguridad en la red.

El programa plantea el desarrollo de acuerdos y alianzas con el mundo escolar y empresarial que permitan potenciar el uso sano de los recursos TIC. Esto incluye la vinculación activa de los proveedores del servicio así como de empresas que se desarrollen en línea. También se prevé la generación de acciones conjuntas a desarrollar entre organismos públicos y organizaciones de la sociedad civil.

Departamentos/Agencias AMI especializados

Estatal vinculante

Como se ha mencionado en apartados anteriores, Argentina cuenta dentro del Ministerio de Educación Nacional con la dependencia encargada de administrar el Programa Escuela y Medios (EyM, s.f.). Esta unidad, desde el año 2008, se encarga del impulso general del plan –que originalmente sólo cobijaba a la ciudad de Buenos Aires (Morduchowicz, 2009: 180). En este sentido, es responsable de generar acciones para la formación docente en educación mediática, por medio de la generación tanto de espacios de capacitación como de material para el consumo crítico de medios.

Se encarga también de llevar a las escuelas diferentes tipos de actividades que desarrollen el ambiente de los medios y que logren sembrar en los estudiantes, por medio de programas oficiales, conocimientos y reflexiones sobre la industria mediática y su producción general de materiales informacionales y culturales. Estas acciones se entienden dirigidas a los estudiante del sistema de educación nacional.

Igualmente, desde esta unidad del Ministerio de Educación Nacional, se llevan a cabo programas que tienen como público destinatario a la comunidad en general, con un gran

énfasis sobre los padres de familia. Estos programas incluyen la realización y difusión de spots televisivos profesionales que apuntan a generar conciencia frente a estereotipos, ideologías y demás elementos que pueden influir sobre el entendimiento de una determinada problemática al consumir productos mediáticos descuidadamente.

Departamentos/Agencias TIC

En educación

En el año 2010 se dispuso la creación del Comité Ejecutivo encargado de ejecutar el plan Conectar Igualdad. Además de la ejecución del programa, el Comité dicta las normas y propone acciones necesarias para satisfacer los objetivos del mismo. Es conformado por el director ejecutivo de la ANSES (Administración Nacional de la Seguridad Social) y por representantes de “la Jefatura de Gabinete de Ministros, del Ministerio de Educación, del Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios, y de la Administración Nacional de la Seguridad Social” (PCI, 2010b).

A parte de la dotación de equipos para alumnos y profesores, el comité decide sobre los programas y marcos para la generación de competencias TIC en la escuela a la vez que ofrece un catálogo de recursos en línea de libre acceso. Estos recursos están conectados con la plataforma *educ.ar*.

Autoridad para la regulación de contenidos mediáticos

A través de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual se estableció la creación de la Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual (AFSCA). AFSCA es un organismo descentralizado con alcance nacional.

Como función principal, la Ley otorga a la AFSCA la función de velar por su cumplimiento. Desde el año 2010, la Autoridad trabaja alrededor del principio de la comunicación entendido dentro del derecho de libre expresión, por tanto, adquiere valor constitucional especial. Se encarga entonces de evitar el monopolio por parte de los operadores, por un lado, y de regular el sector, en general, teniendo en cuenta los cambios tecnológicos, de sistema y de programación.

De acuerdo con la información disponible en su portal web, a 2015, sus mandatos más estrictos se relacionan con “garantizar el derecho a la información; evitar la formación de monopolios y diversificar los prestadores; asegurar frecuencias y espacios audiovisuales que garanticen la pluralidad; fomentar contenidos diversos; incentivar la producción local y; abrir y poner en circulación un registro público de prestadores" (AFSCA, s.f.).

Otra autoridad relacionada con la regulación en medios es la Secretaría de Medios de Comunicación de la Nación. Esta Secretaría fue creada por la ley de protección a las mujeres, proponiendo que ésta vele por el respeto de los derechos de las mujeres en los medios de comunicación. Los controles de esta Secretaría tienen que ver con el sexismo, la violencia de género y los estereotipos, y con la promoción y la defensa de los derechos básicos de la mujer (Banfi & Monti, 2013: 29).

Chile

Políticas para el desarrollo de las TIC

Políticas para la inserción TIC en la educación

El Centro de Educación y Tecnología (ENLACES) del Ministerio de Educación chileno constituye no sólo la autoridad para la implementación TIC en la educación, sino que compone en sí mismo una política TIC ampliamente estructurada. ENLACES tiene como misión lograr la inserción general de las TIC en el sistema educativo nacional. De igual forma, busca facilitar procesos de aprendizaje a través de las TIC y desarrollar competencias digitales en los públicos receptores.

Desde el año 1992, ENLACES ha sido el centro por medio del cual se ha distribuido cooperación y se ha contribuido a la mejora de la educación en lo que concierne a los elementos de desarrollo informático en la escuela. Desde el año de su creación, ENLACES ha tenido como objetivo ampliar la cultura digital en el país.

La ejecución del plan se da por medio de todo el sistema de educación formal que recibe apoyo público, esto es, escuelas públicas y concertadas. Su accionar se concentra en la creación de estrategias de enseñanza a través de las TIC. Comprende, en desarrollo de su mandato, acciones como capacitaciones para docentes, talleres para estudiantes y la creación de repositorios de recursos digitales para la educación. Por otro lado, ENLACES se concentra también en temas de infraestructura. La prestación de sus servicios se da por medio de una red de coordinadores regionales que velan por la correcta implementación de las iniciativas que se desarrollan a nivel nacional (Valdebenito & Cruzat, 2012).

Políticas TIC generales

La Agenda Digital Imagina Chile 2013-2020 es una política fruto de la experiencia en TIC que Chile viene desarrollando desde finales de la década de 1990 (ADIC, 2013a & 2013b). Por medio de esta Agenda, se da continuidad a los proyectos y a la política de desarrollo digital trazados por la Estrategia Digital Chile 2007-2012.

Imagina Chile opera como guía para el accionar del Gobierno alrededor de las estrategias generales que conciernen a las TIC, tanto en los frentes de acceso como en los de uso. El propósito de dibujar esta hoja de ruta es dar consistencia a los esfuerzos por impulsar el desarrollo tecnológico del país y las destrezas digitales de los ciudadanos y la industria.

Dentro de esta política, cinco ejes estratégicos de desarrollo se destacan. El primer eje establece su énfasis en acciones de conectividad (potenciación) e inclusión digital. El segundo da cuenta del desarrollo dentro de los conceptos de innovación y capacitación. El tercero, por su parte, se concentra en la educación y capacitación. Los servicios y aplicaciones generados a través de las TIC conforman el cuarto eje. Finalmente, el quinto tiene como motor el desarrollo digital en general.

Imagina Chile propone un plan detallado para cada uno de los ejes, donde se contemplan medidas para su ejecución, detallando metas e indicadores que se busca impactar. La idea de un plan detallado es lograr impulsar la economía digital nacional de manera competitiva. Igualmente, la Agenda integra tanto al sector público, como al académico y privado, permitiendo a todos los actores relacionados comentar y mejorar las propuestas de acción (ADIC, 2013a & 2013b).

Políticas de alfabetización mediática e Informativa

E-Learning

EducarChile es el resultado de una alianza público-privada encabezada por ENLACES, del Ministerio de Educación chileno, y el Programa de Educación de la Fundación Chile. El público destinatario de esta iniciativa se extiende a la comunidad educativa de Chile en general, esto es, a la escuela, alumnos, profesores, directivos, e incluso, a los padres de familia y las asociaciones que integran.

Por otra parte, los recursos de esta plataforma se abren también a investigadores y profesores de facultades de educación o centros similares. EducarChile, en consonancia con el propósito integrador de las políticas TIC trazadas en el país, intenta integrar y abrir espacios a diferentes actores, así como hacer extensivos sus resultados por medio de la asociación a diferentes plataformas.

El alcance de esta plataforma es amplio al ofrecer recursos educativos tanto para la docencia como para el estudio personal de los alumnos. El portal ofrece información general sobre educación y adelantos en ella y configura un canal de comunicación entre educadores de diferentes regiones del país. Al formar parte de la Red Latinoamericana de Portales Educativos, puede acceder a recursos de los demás socios y los suyos son accesibles, a su vez, desde diferentes países latinoamericanos. (EducarChile, 2013a).

Desarrollos en la educación obligatoria

EducarChile ofrece entre sus recursos formación sobre el manejo de medios, así como recursos sobre la utilización de las TIC en general. Este portal se constituye, de esta manera, en un espacio que cultiva diferentes aspectos de la alfabetización mediática e informacional, sobre todo en cuanto a los componentes digitales (AD).

Por su parte, ENLACES ha desarrollado un plan maestro para el desarrollo de habilidades y competencias digitales, que se enmarca en el estudio del desarrollo de la “sociedad global del S.XXI”. De esta manera, se lanza una matriz de habilidades TIC para el aprendizaje (HTPA), la cual busca dar continuidad a un planteamiento similar que se desprendía de la política digital 2012-2013 (SIMCE TIC).

La matriz HTPA es el resultado del examen de diferentes políticas públicas educativas de países pioneros en la materia, como es el caso de Estados Unidos, Francia, Inglaterra y Australia, y se desarrolla sobre el marco de habilidades del Estudio Internacional de Alfabetización Computacional y Manejo de Información (ICILS) desarrollado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA). Esta matriz fue evaluada, para lograr incorporar un entendimiento amplio sobre la materia, por expertos chilenos y de otras partes del mundo (EducarChile, 2013b).

La Matriz HTPA trabaja cuatro dimensiones que se dividen en un total de 20 habilidades. La matriz formada por las HTPA es definida como la "capacidad de resolver problemas de información, comunicación y conocimiento, así como dilemas legales, sociales y éticos en un ambiente digital" (EducarChile, 2013b).

La primera dimensión es la de “información”. En ésta, se tienen como elementos a la “información como fuente” y a la “información como producto”. La segunda dimensión

es la de “comunicación y colaboración”, que recoge a los elementos de “comunicación efectiva” y “colaboración a distancia” . la tercera dimensión es la de “convivencia digital”, que recoge las subdimensiones de “ética y autocuidado” y “TIC y sociedad”. La cuarta dimensión es la de “tecnología”, integrada por “conocimientos TIC”, “saber operar las TIC” y “saber usar las TIC” (EducarChile, 2013b).

Tabla 32 - Matriz de habilidades TIC para el aprendizaje 2013¹⁵⁵

Matriz de habilidades TIC para el aprendizaje 2013	
Información	Comunicación y Colaboración
<p>1.1 Información como fuente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definir la información que se necesita - Buscar y acceder a información - Evaluar y seleccionar información - Organizar información <p>1.2 Información como producto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificar la elaboración de un producto de investigación - Sintetizar información digital - Comprobar modelos o teoremas en ambiente digital - Generar un nuevo producto de información 	<p>2.1 Comunicación efectiva</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar protocolos sociales en ambiente digital - presentar información en función de una audiencia - Transmitir información considerando objetivo y audiencia <p>2.2 Colaboración a distancia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colabora con otros a distancia para elaborar un producto de información
Convivencia Digital	Tecnología
<p>3.1 Ética y autocuidado</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar oportunidades y riesgos en ambiente digital y aplicar estrategias de protección de la información personal y de otros - Conocer los derechos propios y de otros, y aplicar estrategias de protección de la información en ambiente digital - Respetar la propiedad intelectual <p>3.2 TIC y sociedad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprender el impacto social de las TIC 	<p>4.1 Conocimientos TIC</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dominar conceptos TIC básicos <p>4.2 Saber operar las TIC</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuidar y realizar un uso seguro del equipamiento - Resolver problemas técnicos <p>4.3 Saber usar las TIC</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dominar aplicaciones de uso más extendido

¹⁵⁵ Fuente: tomado de EducarChile (2013b) ¿Qué son las Habilidades TIC para el Aprendizaje (HTPA)?

Campañas públicas para varios públicos

Desde el año 2011, el Consejo Nacional de Televisión (CNTV) de Chile ha realizado algunas campañas de alfabetización mediática, entre las que destaca la acción “Educación en Medios”. El CNTV, en tanto que es órgano rector superior de la televisión y los contenidos emitidos en el país, da cuenta de diferentes estrategias de empoderamiento ciudadano. Bajo esta acción, busca que se impulse la formación de una ciudadanía más crítica, que dé lugar al consumo informado y responsable de medios y de esta forma a contenidos de televisión de mayor calidad (CNTV-EM, s.f.).

Se hace énfasis, por medio de las acciones que se desprenden de esta acción, en el respeto y protección a la audiencia, sobre todo a la de menores, se destaca la diversidad cultural como elemento constitutivo de identidad (cultural, religiosa, étnica), se trabaja sobre derechos humanos, como la dignidad de la persona y los derecho de acceso a la información y la comunicación libres.

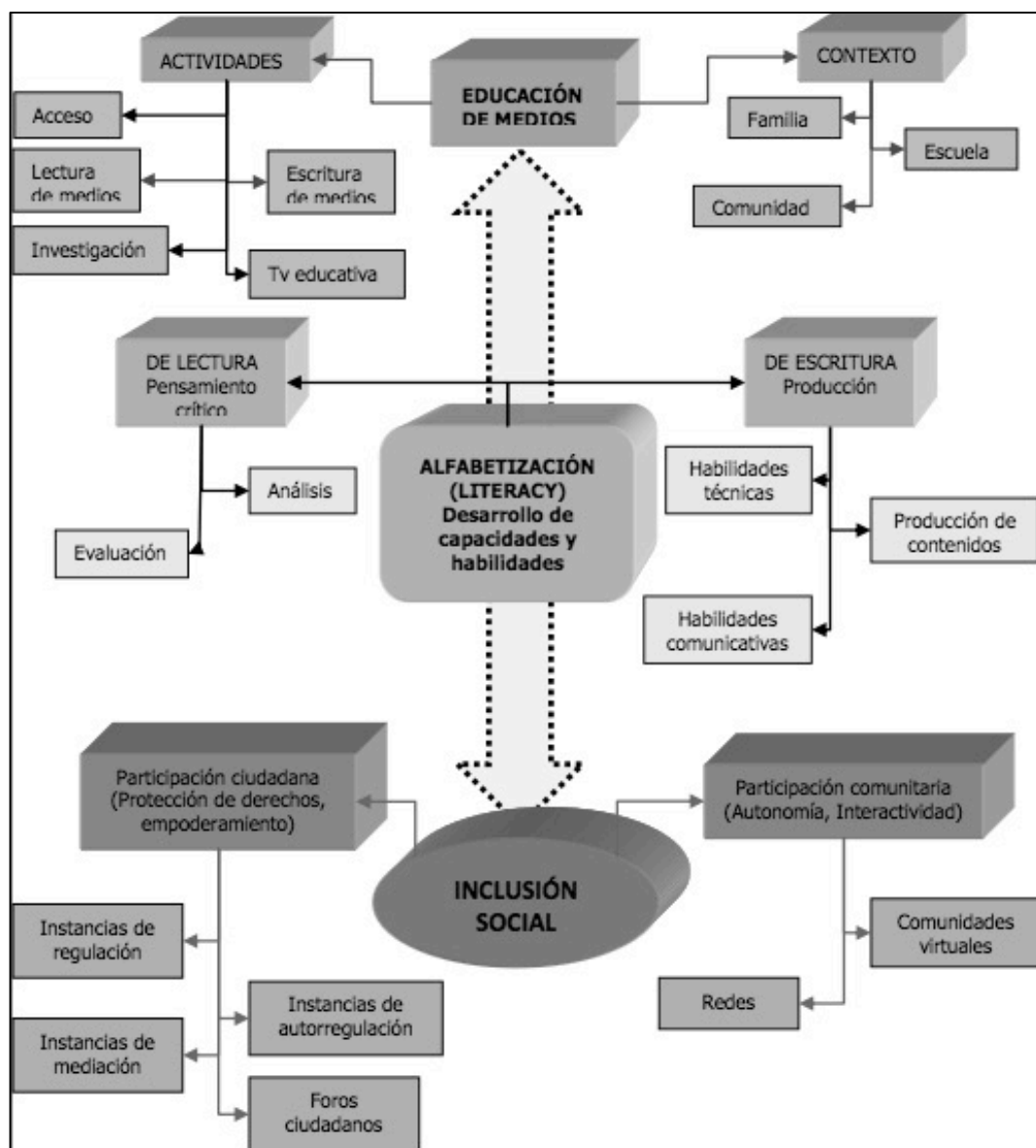
El CNTV amplía esta estrategia a los padres de familia con el ánimo de fomentar el control parental constructivo sobre los contenidos que se emiten, de manera que los padres contribuyan activamente en el proceso pedagógico de enseñanza sobre los medios de manera informada y responsable.

Estas estrategias son parte activa de programas como NOVASUR (del CNTV) que desarrolla recursos en un apartado específico de Educación en Medios (Educación en Medios Audiovisuales - EMA). Sus herramientas se entregan en forma de “consejos” y publicaciones en su página web que desarrollan estrategias didácticas de aprendizaje y razonamiento alrededor de estos temas, así como por medio de recursos preparados (listos para usar) que los docentes pueden descargar o utilizar directamente desde la página web de NOVASUR (CNTV-EMA, s.f.).

Como se comentó, la estrategia nacional del portal educativo EducarChile también lleva a cabo acciones en este frente, por medio de recursos educativos para el uso en casa y en el aula de clase.

La estrategia de CNTV se sustenta en el siguiente diagrama:

Figura 44 - Modelo Educación de Medios CNTV, Chile¹⁵⁶



Campañas públicas para públicos específicos

Dentro del programa NOVASUR de televisión educativa del CNTV, vigente desde el año 2000, se han generado diferentes iniciativas relacionadas con la alfabetización mediática e informacional de distintas maneras. La oferta televisiva propuesta por NOVASUR es enteramente pública y sus contenidos son reproducidos por diferentes canales de televisión, en la escuela y abiertos al público en general para su utilización y reproducción (una aproximación a la educación a través de los medios).

¹⁵⁶ Fuente: CNTV (2008: 5)

Las formas de producción de contenidos de NOVASUR son variadas, y comprenden desde la realización propia hasta la coproducción o encargo a otras instituciones públicas o privadas. De la misma forma, dentro de las acciones educativas contempladas, se permite la compra de licencias extranjeras de contenidos educativos y formativos.

El objetivo de NOVASUR es llegar al máximo de personas posible. Aunque su público objetivo es el sector educativo, sus acciones trascienden este espacio y son libres y gratuitas (en cuanto a acceso) para cualquier otro sector que se involucre.

Con el objetivo de extender su oferta a diferentes grupos, NOVASUR comenzó a ofrecer talleres y capacitaciones, así como un portal web repositorio de contenidos, que incluye la transmisión vía streaming de múltiples recursos y programas. Desde el año 2012, NOVASUR transmite todos los días. Sus alcances son amplios ya que se transmite por medio de una extensa red que incluye canales cubiertos por los operadores de televisión por cable y televisión abierta regional. De igual manera, las campañas y programación general difundida desde NOVASUR encuentran nuevos canales de difusión permanente en Internet (NOVASUR, s.f.).

Campañas de protección a la ciudadanía en Internet

Internet Segura es un portal, funcional desde el año 2013, que brinda toda clase de informaciones sobre el uso seguro de Internet. Hace parte de la estrategia nacional puesta en marcha por ENLACES y está destinada a varios públicos (niños, maestros, ciudadanos). Internet Segura cuenta además con una variedad de recursos para la enseñanza del uso seguro de las TIC y el mejor aprovechamiento de las mismas (Internet Segura, s.f.).

Sus cuatro públicos principales son niños, padres, adolescentes y profesores. El portal prevé secciones donde se encuentran recursos detallados para cada uno de estos públicos destinatarios, que incluyen recursos audiovisuales, materiales didácticos, afiches y planeación de actividades para el acompañamiento de los menores en la red. Como parte de ENLACES, una de las políticas más estables del país en materia de educación y TIC, Internet Segura cuenta con amplio respaldo político y social, así como con equipos para la generación de recursos actualizados.

Internet Segura hace parte también de los esfuerzos por generar un ecosistema digital en el país, y se une, en este sentido, a los esfuerzos realizados desde diferentes instituciones para mejorar las habilidades digitales de los ciudadanos precavando una utilización segura y ética de los recursos generados a través de las TIC.

Por su parte, *QuéVeo* (s.f.), asociación civil, con apoyo público, es una fundación con una trayectoria de más de 19 años, primero como FedePadres y hace 10 (2004) como QuéVeo propiamente, en la incentivación del uso responsable de los recursos audiovisuales por parte de niños, jóvenes y, en general, públicos menos advertidos. Con el tiempo, la misión de QuéVeo se ha extendido también al uso de Internet, videojuegos y teléfonos móviles, sobrepasando así el espacio de la televisión, y haciendo énfasis en la promoción de valores en la audiencia y actitudes críticas de pensamiento y comportamiento necesarios en la era digital.

El trabajo de QuéVeo se realiza a través de establecimientos educativos, sobre todo mediante la realización de talleres y charlas de acompañamiento para padres de familia, profesores y alumnos, pero también por medio de la celebración de concursos y actividades prácticas entre establecimientos educativos. Los Premios QuéVeo, que se celebran desde 2004, exaltan todos aquellos programas de televisión que fomentan los valores, la formación y la educación por medio de las pantallas, haciendo énfasis en los que desarrollan componentes de pensamiento crítico. Los premios se han extendido, en la actualidad, a otros formatos, que incluyen, por ejemplo, el desarrollo de aplicaciones móviles.

QuéVeo cuenta con el apoyo de diferentes actores de la empresa privada (como Telefónica), así como de instituciones públicas nacionales (como ENLACES y CNTV) que la incluyen dentro de acciones públicas, dándole un alcance mayor a sus iniciativas.

Los valores que busca promover esta fundación a través de un mejor consumo son los del respeto –en diferentes escenarios-, la responsabilidad, la solidaridad y el discernimiento moral, los cuales son considerados como valores clave de la sociedad moderna (QuéVeo, s.f.).

Departamentos/Agencias AMI especializados

Estatal vinculante

El CNTV puede considerarse parcialmente como una agencia AMI especializada. Entre sus mandatos, el CNTV tiene el de propender por la generación de una ciudadanía más crítica, informada y responsable. Esta responsabilidad se comprende, igualmente, dentro de una mayor, que es la de contribuir a la producción y consumo de una televisión de calidad. La población (audiencia) infantil se convierte en el público objetivo por excelencia dentro del entendimiento que se tiene sobre esta responsabilidad. Entre los valores por los que el CNTV lucha, destacan también el de proteger la dignidad de las personas, así como defender y hacer respetar la diversidad étnica, religiosa y cultural (CNTV-EM, s.f.)

Igualmente, como se expresó, dentro de esta misma estructura, NOVASUR, de la CNTV, desarrolla recursos en un apartado específico de Educación en Medios (y específicamente también de Educación en Medios Audiovisuales, EMA). Sus herramientas –contenidos audiovisuales y materiales en forma de guías docentes, sobre todo– se entregan bajo un formato tipo “consejos” que normalmente son acompañados de publicaciones más extensas en su página web, así como por medio de recursos que los docentes pueden descargar o utilizar directamente desde el portal (CNTV-EMA, s.f.).

EducarChile (s.f.), como portal de la educación nacional, desarrolla los contenidos normativos de la Matriz de Habilidades TIC (HTPA), que se ajustan al escenario de aprender y enseñar en siglo XXI. Chile es, pues, uno de los pocos países en el mundo que ha desarrollado una política sistemática para la inclusión de estas habilidades en el currículo nacional en forma de política pública articulada. Por medio de EducarChile, que actúa como puente, la alfabetización digital, como componente activo y definitorio de la AMI, adquiere un valor que, igualmente, la convierte en agencia especializada en el tema.

EducarChile comprende las Habilidades del S. XXI dentro del contexto digital de la siguiente manera:

Tabla 33 - Habilidades del Siglo XII – EducarChile¹⁵⁷

Habilidades del Siglo XII – EducarChile			
Maneras de pensar	Maneras de trabajar	Maneras de vivir en el mundo	Herramientas para trabaja
Creatividad e innovación	Colaboración	Ciudadanía	Uso de la información
Pensamiento crítico	Comunicación	Vida y carrera	Alfabetización digital
Meta-cognición		Responsabilidad social y personal	

El esquema bajo el que se entiende el accionar de EducarChile desarrolla el paradigma de AMI, en tanto que busca generar una ciudadanía más crítica, aprendizaje a lo largo de la vida, creatividad, innovación, creación, pensamiento crítico, habilidades alrededor del uso de la información, así como las habilidades técnicas digitales necesarias y suficientes para desenvolverse de manera adecuada en el mundo actual.

Departamentos/Agencias TIC

General

El Consejo Público-Privado de Desarrollo Digital (CPPDD), del Ministerio de Economía, Fomento y Turismo, creado mediante el Decreto 85 de 23 de junio de 2014 (Lineamientos Estratégicos para el Desarrollo Digital y Agenda Digital, 2014), está conformado, como su nombre lo indica, por diferentes actores públicos y privados, y de la sociedad civil. El Consejo, a su vez, goza de un acompañamiento permanente de la comunidad académica.

El CPPDD recibe como función definitoria la de orientar la política pública chilena en materia de desarrollo digital. Para la asesoría y guía se plantean mesas de trabajo temáticas (un total de siete), y un plenario. El CPPDD es presidido por la Subsecretaria de Economía y coordinado directamente por la Dirección de la Agenda Digital que rige para el período 2014-2018. De igual manera, el Consejo actúa teniendo en cuenta la

¹⁵⁷ Fuente: elaboración propia con información textual de EducarChile (s.f.). Habilidades del Siglo XXI

estrategia nacional de desarrollo digital (infraestructura, gobierno electrónico, entre otros) que hace parte del objetivo nacional denominado Chile Digital 2020.

Por encima del CPPDD está el Consejo de Ministros para el desarrollo digital. Los lineamientos que definen el desarrollo digital chileno están dados por el fomento a la economía digital, la transformación de la empresa hacia el desarrollo digital, el emprendimiento y la innovación digital, por un lado, y el gobierno digital, la conectividad y el desarrollo de capital humano, por el otro.

En educación

Dentro de ENLACES, el Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación, ha sido el encargado de fijar la estrategia nacional de inclusión digital dentro de las denominadas Habilidades del Siglo XXI que los estudiantes chilenos deben adquirir a lo largo de sus procesos educativos y de formación.

ENLACES actúa como institución y estrategia digital, logrando máximos de inclusión y desarrollando políticas globales. En este sentido, y con el propósito de impactar los indicadores relacionados con la inclusión de las nuevas tecnologías en el sistema educativo de manera generalizada, ENLACES creó en el año 2011 la prueba de medición Simce TIC, que ha permitido evaluar el impacto y el aprendizaje real sobre las TIC en las escuelas.

De igual manera, ENLACES ha apostado por la generación de recursos educativos para la explotación efectiva del ecosistema digital. Con el desarrollo del portal Yo Estudio, los estudiantes chilenos pueden obtener recursos digitales que desarrollan diferentes apartes y temas establecidos en el currículo nacional vigente. Estos recursos se ofrecen en diferentes formatos multimedia. También, desde el seno de ENLANCES, se generan iniciativas de capacitación en el uso e inclusión efectiva de las nuevas tecnologías en la educación (ENLACES, s.f.).

Autoridad para la regulación de contenidos mediáticos

El Consejo Nacional de Televisión (CNTV), gracias a la sentencia 175 de la Corte Suprema de Justicia, recibió la potestad de aplicar sanciones a las empresas y operadores en general de televisión satelital, cuando se esté frente a una infracción de

las normas de regulación en vigor. Esta medida tiene como objetivo proteger a los niños y hacer respetar las franjas de horario y contenidos apropiados (Banfi & Monti, 2013: 75).

La Secretaría de Medios de Comunicación de la Nación, igualmente, tiene potestades de regulación. De acuerdo con Banfi y Monti (2013: 76), se trata de una potestad de autorregulación que se da por medio de la proposición de recomendaciones y acuerdos en los que se exalta al cumplimiento de los valores y principios consagrados en el código de ética, pero sobre todo mediante la imposición de sanciones a los actores que incumplan, bajo cualquier circunstancia, la ley vigente en materia de regulación.

Colombia

Políticas para el desarrollo de las TIC

Políticas para la inserción TIC en la educación

Como se desarrolla en el subsiguiente apartado, el Plan Vive Digital (actualmente vigente para el período 2014-2018), la estrategia nacional para la implementación de las nuevas tecnologías en el país, da cuenta de un amplísimo programa de desarrollo de las TIC y sus componentes en todos los sectores. El eje de desarrollo en educación es uno de los motores del plan, que abarca numerosas estrategias nacionales, regionales y locales para atender este frente. Estas estrategias incluyen programas de dotación, instalación de redes y apoyo para la cualificación en el uso de las tecnologías tanto para maestros como para profesores y, en general, se entienden extensibles a la población civil en cualquier grado de riesgo de inclusión.

Computadores para Educar (s.f.) es el programa de dotación de tecnologías para la educación más grande del país. Su impacto es de nivel nacional y contempla numerosas ediciones, ya que su premisa es la de la actualización y no solamente el de la dotación inicial (modelo de tipo sostenible, en el que la adquisición de capacidades de uso y apropiación acompañan los objetivos de dotación).

Computadores para Educar se define como un agente de cambio social destinado a la mejora de la educación nacional. Nace de una asociación entre la Presidencia de la República, el Ministerio de las TIC, el Ministerio de Educación el Fondo TIC –que recauda, desde el año 2009, un porcentaje del 2.2% sobre las ganancias reales de los operadores de comunicaciones con el fin de lograr una mayor inversión en TI (tecnologías de la información/informática) en aspectos de desarrollo social (OECD, 2014: 103)– y el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje). El objetivo de esta unión es el de promover el desarrollo sostenible y equitativo por medio de las TIC –esto es, teniendo en cuenta a las tecnologías de la información y la comunicación como agentes activos de cambio y generadoras de progreso social y económico–.

La entrega de computadores por parte del programa en la red de escuelas y centros educativos nacionales tiene como objetivo que la comunidad educativa en general tenga alcance efectivo a las TIC y que este componente de acceso sea acompañado de un proceso de formación pertinente (utilización) que arroje una apropiación de las herramientas transmisible al alumnado. El programa, dado su carácter evolutivo y de actualización, fomenta también programas de re-uso y de desecho de equipos de manera responsable con el medio ambiente.

El consejo Directivo de Computadores para Educar está integrado directamente por los ministros de las TIC y de educación, por un delegado de presidencia, por el viceministro de las TIC y por el director general de SENA. Este Consejo hace la vez de director, entregando lineamientos de acción, decidiendo los proyectos. Es el ejecutor máximo de la política TIC nacional de dotación, que es fruto del accionar conjunto de los Ministerios de las TIC y de Educación. El programa cuenta también con participación y apoyo activos de alianzas público-privadas. El fin de estas alianzas es lograr llevar un mayor número de equipos a los estudiantes, sobre todo en las regiones más apartadas del país. Las estrategias de capacitación para docentes también se desarrollan en el marco de escenarios de cooperación, que incluyen formaciones tan avanzadas como las de Ciudadanía Digital.

Por medio de Educa Digital, Computadores para Educar ha impulsado el intercambio activo de diferentes experiencias y buenas prácticas en TIC. Los educadores colombianos acceden al intercambio de prácticas locales, con la intención de globalizar procesos de éxito y renovar conocimientos en habilidades técnicas pero también sobre propuestas pedagógicas y educativas. Estos certámenes se acompañan de capacitaciones llevadas a cabo por expertos de diferentes sectores de la educación y el desarrollo TIC.

El Gobierno colombiano impulsa, como complemento a esta medida con la compra de equipos nuevos así como por medio de la reparación y reacondicionamiento de terminales donadas (Computadores para Educar, s.f.)

Políticas TIC generales

El Plan Vive Digital 2014-2018 (y vigente desde el año 2009), principal estrategia del Gobierno colombiano frente a las TIC, tiene como objetivo principal el impulsar la masificación de los servicios digitales. En desarrollo de este mandato, el plan se concentra en el impulso de Internet como agente de “prosperidad democrática” (desarrollo social y económico). La premisa de acción es que con la masificación efectiva de Internet y la apropiación real y sostenible de las tecnologías, se puede lograr dar impulso a la generación de empleos directos e indirectos en el sector TIC y, de este modo, reducir la pobreza, aumentar la matriculación y finalización escolar, reducir el desempleo y mejorar la competitividad del país y de los ciudadanos en el marco de la sociedad actual.

El Plan Vive Digital se revisa cada cuatro años de manera que se puedan rectificar estrategias y adaptar las acciones a las nuevas realidades y entornos de aplicación. Los indicadores que se busca impactar por medio de esta constante redefinición de acciones son: número de municipios conectados a la red nacional de Internet (objetivo que se ha cumplido y redefinido hacia una mayor cobertura y mejora del servicio, y hacia la interconexión real por medio de banda ancha), incrementar el porcentaje de pequeñas y mediana empresas con conexión, así como lograr la penetración real del Internet en los hogares (para 2014 la meta en este sentido fue lograr que el 50% de los hogares contaran con algún tipo de conexión a Internet) (Vive Digital, s.f.).

Otra parte importante de la política global para el desarrollo implementación de las TIC en el país, son los denominados Kioscos Vive Digital. Estos telecentros se derivan de la estrategia digital general y tienen como objetivo satisfacer las expectativas de interconexión general del país, establecidas en el marco de la estrategia Vive Digital.

Además de brindar acceso a las tecnologías, los Kioscos Vive Digital propenden por la apropiación real de las TIC como elemento permanente de interacción en la vida diaria, y por el aprendizaje por medio de las nuevas tecnologías. Para desarrollar estos objetivos, los telecentros ofrecen capacitaciones gratuitas en el uso de las TIC (MinTIC, s.f.). Dentro de las zonas urbanas, esta misma iniciativa responde al nombre de Puntos Vive Digital. En la actualidad, se empieza a extender una nueva modalidad de

telecentros, llamados Kioscos Vive Digital Plus, los cuales prestan servicios de capacitación y formación más avanzada (alfabetización digital).

Políticas de alfabetización mediática e Informativa

E-Learning

En Colombia, existe un portal de e-Learning de amplio alcance, llamado Colombia Aprende, nacido en el año 2004. Este portal se configura como el principal punto de encuentro de la comunidad educativa en general en el país y es el encargado de transmitir la oferta de contenidos para educación en línea. Su labor se concentra en la distribución de recursos y el fomento de su utilización. Por medio de esta plataforma, el Gobierno colombiano busca zanjar las brechas existentes entre las diferentes regiones y sectores sociales del país.

Colombia Aprende es resultado inicial de del proyecto de Nuevas Tecnologías del Ministerio de Educación Nacional, pero en la actualidad es un proyecto dirigido, también dentro del Ministerio, por la Oficina de Innovación Educativa con el Uso de Nuevas Tecnologías (Colombia Aprende, s.f.a).

Desarrollos en la educación obligatoria

Como se mencionó, el desarrollo principal en la educación nacional está dado por el programa general para la generación de infraestructuras TIC enfocadas en la educación, en este sentido, el Programa Computadores para Educar. Gracias al impulso del tipo de acciones desarrolladas bajo este programa, Colombia cuenta con centros educativos dotados de computadores y con tasas al alza en referencia a la velocidad de conexión y calidad de los equipos.

Computadores para Educar es considerado, igualmente, referente regional en tanto que se ha constituido como una política de continuidad: esto es, de dotación general pero también de mantenimiento y de generación de condiciones para la apropiación real de las tecnologías por medio del acompañamiento y la capacitación de docentes.

El énfasis de Computadores para Educar y de portales como Colombia Aprende, no obstante, es en alfabetización digital, más que en AMI en un sentido global. Aunque el

tema de la alfabetización mediática ha estado en la mesa de discusión, sus desarrollos son inciertos. En el año 2004, por ejemplo, se llevó a cabo un plan de Integración de los Medios al Aprendizaje, sin embargo, sus resultados no son fácilmente cuantificables, y los contenidos trabajados alrededor de AMI en la escuela carecen de una guía específica.

Campañas públicas para varios públicos

Ley 1507 de 2012, “por la cual se establece la distribución de competencias entre las entidades del Estado en materia de televisión y se dictan otras disposiciones”, señala en el artículo 3.d que es responsabilidad de la Autoridad Nacional de Televisión (ANTV) diseñar estrategias pedagógicas, e implementarlas, que lleven a la generación de un espíritu crítico frente a la información:

“Diseñar e Implementar estrategias pedagógicas para que la teleaudiencia familiar e infantil puedan desarrollar el espíritu crítico respecto de la información recibida a través de la televisión" (Ley 1707, 2012: Art. 3.d).

La ANTV (s.f.), desde el año 2012 (antigua CNTV, Comisión Nacional de TV), y como máxima autoridad en materia de regulación de televisión, coordina diferentes estrategias públicas para la implementación y fortalecimiento de la televisión pública, buscando el mayor y mejor acceso de los usuarios a los contenidos emitidos. Se da apoyo a las emisiones culturales, a la adaptación de formatos a lenguas nativas y se realizan procesos continuos de evaluación de proyectos de producción de contenidos locales.

En este sentido, la ANTV propone y evalúa constantemente estímulos a la producción de contenidos audiovisuales por parte de diferentes grupos sociales, promoviendo activamente la inclusión de regiones apartadas y la activación de los componentes de acceso, uso y producción de contenidos mediáticos. Su responsabilidad se extiende pues a la evaluación de programas educativos y culturales del Estados, así como a su incentivación.

Dichos programas se hacen extensivos a la educación informal y buscan fomentar la producción local en regiones aisladas como herramientas facilitadoras de aprendizaje.

Iniciativas sin ánimo de lucro son también objeto de control y estímulo de la Autoridad Nacional de Televisión.

La ANTV promueve a nivel nacional planes de actualización tecnológica y vigila las propuestas de los actores relacionados con este ámbito. En los últimos años, se ha hecho énfasis en que los sectores menos favorecidos accedan a contenidos, sobre todo mediante el impulso de la TDT (televisión digital terrestre).

Existe también un canal de televisión público que se ha posicionado como elemento transversal en los procesos de concienciación sobre la televisión y sus contenidos, mediante la oferta de programación alternativa. Señal Colombia (2010), además de proponer contenidos educativos y culturales, se abre a la producción local en aras de democratizar la producción de contenidos televisivos.

Señal Colombia ha entrado con fuerza en el proyecto de extensión de la TDT abriendo campo a una mayor producción de contenidos televisivos por parte de los ciudadanos, quienes encuentran en estas campañas componentes de alfabetización mediática y digital, que le son facilitados en los procesos de acompañamiento a la producción de dichos recursos audiovisuales.

Dentro de los programas de extensión de la TDT, Señal Colombia presta asesoría audiovisual y editorial (de curación) para el desarrollo de contenidos educativos y culturales.

Como principal cadena pública de televisión, con una misión clara en torno a la educación y el fomento de la cultura nacional, Señal Colombia promueve constantemente escenarios de diálogo entre estos componentes por medio de la pantalla. Los conocimientos transmitidos, además de reproducir los aspectos definitorios de la nación, buscan también guiar a la audiencia por nuevos conocimientos y reflexiones sobre los estereotipos que se tiene sobre algunas regiones y culturas del país.

Señal Colombia parte de la premisa de la televisión como escenario de construcción colectiva de lo social. Es por ello que hace énfasis en el conocimiento sobre las regiones, culturas, desarrollos y derechos de los ciudadanos. Los contenidos son igualmente sometidos a un tratamiento especial de selección, donde se destacan los

programas que doten de mayor número de elementos para el fomento de un ciudadanía más informada y mejor capacitada para la toma de decisiones (Señal Colombia, 2010).

Diferentes autoridades regulan y deciden sobre el accionar de este canal. Su estructura organizativa es amplia y responde a las estrategias del Estado para el fomento de una mejor televisión y una audiencia más implicada. Además del equipo interno de trabajo, Señal Colombia obedece a lineamientos o es asesorada por los Ministerios de Educación, Cultura y TIC, por productores, distribuidores, agentes internacionales, otros tipos de agentes privados y canales privados, y por universidades, analistas, investigadores y, además, por los mismos televidentes, que gozan de diferentes canales de comunicación, reclamación y sugerencias (Señal Colombia, 2010).

Entre los principios rectores de este canal de televisión, se encuentran el fortalecimiento de la convivencia y los valores; servir como recurso pedagógico de calidad, que guarde coherencia con el accionar público y su mandato, ofreciendo sus servicios de manera abierta; servir como canal de apropiación social y; lograr una sintonía entre los lenguajes de la escuela y los de los medios (Señal Colombia, 2010).

Otro punto focal de las campañas en AMI en Colombia tiene lugar en los múltiples programas de utilización de medios en experiencias en la escuela, o en línea, del portal de Colombia Aprende (2006). Este portal comprende una gama de recursos amplia compuesta por repositorios en forma de bibliotecas, prensa, radio, televisión y recursos abiertos Internet.

Estos esfuerzos se desarrollan en función del mandato de Colombia Aprende, y tienen como objetivo hacer que los estudiantes adquieran una actitud propositiva, crítica y responsable frente a los diferentes medios.

A los esfuerzos derivados de los diferentes planes y políticas que integran componentes AMI, se suma Redvolución (Colombia Aprende, s.f.b), un portal, creado mediante el programa que recibe el mismo nombre y desarrollado dentro de las acciones del Plan Vive Digital. Redvolución está especialmente diseñado para llegar a los estratos

socioeconómicos más bajos¹⁵⁸, para que puedan acceder a las posibilidades que arroja el uso de Internet, y para potenciar su uso como herramienta de cambio y mejora social.

El objetivo de esta campaña (programa, realmente) es romper la brecha digital latente en el país. Se busca pues, mostrar la utilidad de Internet como fuente de información y conocimiento, así como su capacidad para potenciar servicios y servir como escaparate de impulso económico en diferentes sectores de producción.

Revolución se pensó, y actúa de tal manera, como un proceso paralelo a la escuela, mediante su vinculación, como portal de contenidos y recursos. Para que un colegio pueda asociarse sólo hace falta que un docente comprometido se registre junto a un número de alumnos. Opera por medio de una plataforma Moodle, para los contenidos de formación que requieren de acompañamiento, para lo cual se brinda un formación al docente inscrito, y por medio de audiovisuales en un repositorio de libre acceso.

Tras una formación de 16 horas en recursos digitales y de educación en TIC y medios, los alumnos pasan a ser denominados *redvolucionarios*, título que les permite reclutar otras personas de la comunidad y capacitarlos (actuando como maestros de acompañamiento).

La capacidad de acción de Redvolución es de alto impacto gracias a que funciona como servicio social, el cual es a la vez una obligación que deben satisfacer los alumnos como requisito de grado dentro del sistema formal de educación colombiano.

Las acciones del programa, para lograr acceso real a las tecnologías, se realiza por medio de los puntos de acceso de Vive Digital, como los Kioscos Digitales (telecentros comunitarios), esto cuando las escuelas o centros educativos en cuestión no tienen aulas equipadas o realizan su labor social en regiones apartadas.

Las capacitaciones que estos estudiantes deben realizar, y que comprenden la supervisión de las escuelas, tienen una primera etapa de formación comunal de 9 horas, tras la cual se deben planear las acciones de acuerdo con las necesidades específicas identificadas. Le siguen 52 horas de trabajo con las comunidades, en las cuales los

¹⁵⁸ Estratos 1, 2 y 3, en una escala que va de 1 a 6, donde el 1 es el más bajo. A modo de referencia, se entiende en Colombia a la clase media dentro de los estratos 4 y 5.

estudiantes presentan diferentes recursos ofrecidos en la página web de revolución, que han sido concebidos desde una perspectiva edu-comunicacional (Colombia Aprende, s.f.b).

Campañas públicas para públicos específicos

APPS.co es una estrategia del Gobierno colombiano desarrollada a través del Ministerio de las TIC y dentro del Plan Vive Digital, que tiene como objetivo incentivar la producción de aplicaciones útiles en todos los sectores productivos nacionales. Tiene como público objetivo a desarrolladores. Sus ayudas se dan mediante la prestación de asesoría en los diferentes procesos de invención y producción de las aplicaciones, incluso hasta el momento de su registro. Apps.co busca desarrollar aplicaciones informáticas que hagan atractiva la red y que tengan un alto impacto social. Esta acción se suscribe a la intención del Plan Vive Digital de lograr una economía digital competitiva. Su énfasis debe comprenderse dentro de la generación de habilidades digitales, sobre todo de programación¹⁵⁹.

Entre las estrategias o campañas, incluso programas e iniciativas constituidas en Colombia, destaca igualmente el portal Eduteka (2011.). Esta estrategia, aunque originalmente privada y derivada de la Fundación Gabriel Piedrahita Uribe en el año 2001, ha recibido gran apoyo público (por medio de reconocimientos y premios) y su labor se ha hecho extensiva a otros países de habla hispana. Su función es la de proveer gratuitamente recursos y materiales educativos de calidad para docentes, formadores de docentes y directivos escolares.

El componente de la información también se mantiene activo. El portal filtra y reproduce las informaciones de utilidad para estos públicos objetivo. El énfasis de sus contenidos tiene que ver con la utilización de las TIC, los ambientes de aprendizaje y la interacción entre tecnologías y pedagogía. Por otro lado, Eduteka frece también

¹⁵⁹ Apps.co se ha constituido como un servicio de asesoría de alto nivel e impacto, y ha logrado lanzar al mercado aplicaciones de gran acogida dentro y fuera de Colombia, entre las que destaca un buen número de aplicaciones educativas, como Escuela+, Eduvisa (sobre educación virtual para la salud) RedActor o QuestSoft.

servicio de diseño e implementación de espacios interactivos para la educación, y de conversión a un currículo 2.0.

Campañas de protección a la ciudadanía en Internet

En TIC Confío es una estrategia nacional impulsada por el Gobierno que tiene como objetivo destacar las problemáticas y riesgos existentes en la red, pero también sus posibilidades al utilizarse manera segura. El portal de En TIC Confío ofrece recursos para todos los públicos, destinados a generar competencias mediáticas en los ciudadanos. Aunque originalmente se refería sobre todo a los riesgos derivados de conductas malintencionadas o delictivas, su estrategia se extiende hoy a la educación en medios, esto, sobre todo, gracias a la extensiva reproducción de sus contenidos por parte de diferentes medios nacionales y portales aliados (En TIC Confío, 2015).

En desarrollo de lo establecido en el apartado anterior, Redvolución, se posiciona también como un agente difusor de campañas de protección y empoderamiento de la ciudadanía.

Una de las estrategias que pretende generar mayor impacto, mediante la formación de profesionales en seguridad cibernética, es la lanzada por el Ministerio de la TIC y la Escuela Superior de Guerra de Colombia (MinTIC, 2014), por medio de la cual se ofrece un programa universitario en prevención de ataques cibernéticos a empresas e instituciones (privadas y públicas). Aunque con un público objetivo específico, este esfuerzo es importante, ya que constituye una estrategia pionera en la lucha contra uno de los factores que minan el desarrollo de las economías digitales emergentes: la seguridad.

Ofrecido en forma de diplomado, la alianza entre estos agentes ha prestado formaciones en ciberseguridad y ciberdefensa para ingenieros de sistemas, o afines, que trabajan en el sector TIC. La idea es que estas capacitaciones contribuyan a generar un red y una economía digital más estable y segura en el país.

Además de la formación técnica ofertada en este programa formativo, sobre en competencias digitales de uso avanzado, los interesados en cursar el diplomados reciben conocimientos sobre políticas públicas contra los ciberdelitos –nacionales e

internacionales–, así como sobre las tipologías penales y civiles relacionadas con estas modalidades criminales.

Departamentos/Agencias TIC

General

En Colombia, las TIC han sido tenidas en cuenta como elemento esencial de la política de desarrollo del Estado, elevándolas a nivel ministerial. El Ministerio de las TIC (o Ministerio TIC), que remplazó al Ministerio de Comunicaciones por medio de la ley 1341 de 2009, es la máxima autoridad en términos de diseño, adopción y promoción de políticas públicas en general en el sector de las tecnologías de la información y la comunicación (esto incluye todo tipo de programas, planes y proyectos relacionados con su desarrollo e implementación).

El Ministerio TIC ostenta entre sus funciones principales las de incrementar el acceso real de los colombianos a las TIC y los beneficios, oportunidades y servicios derivados del escenario de desarrollo que éstas generan. La promoción del acceso, el uso efectivo (real) y la apropiación de las nuevas tecnologías ha sido impulsado por medio de diferentes estrategias definidas dentro del plan de modernización digital del país que se suscribe a su política rectora por excelencia: el Plan Vive Digital (MinTIC, 2015a).

La búsqueda de un desarrollo sostenible, de una economía digital fortalecida y del desarrollo social y colectivo, son principio rectores del Ministerio y de sus planes de acción.

Por medio del Decreto 2618 de 2012 se creó también la Dirección de Conectividad. Este decreto cambió la estructura general del Ministerio TIC, entregando las competencias que el antiguo programa COMPARTEL ostentaba desde 1998 a la Dirección. COMPARTEL trabaja por lograr la universalización de las TIC, fomentando su acceso por medio de diferentes programas de apoyo. Desde el momento mismo de la creación de COMPARTEL, uno de sus objetivos fue subsanar las fallas del mercado mediante la oferta de incentivos para la prestación de servicios TIC en las zonas más remotas y por ende menos lucrativas para los operadores.

Desde el 2012, la Dirección de Conectividad es la encargada de administrar e impulsar las estrategias de masificación del uso de Internet en el país. Las acciones de la Dirección incluyen la entrega de recursos para acciones de fomento de la conexión por medio de Internet en el país.

El Plan Vive Digital prevé diversas estrategias para la masificación del servicio, que han sido implementadas en diferentes niveles, y con grados de ejecución diferentes, por la Dirección. No obstante la reglamentación y la decisión de proyectos desde Vive Digital, la Dirección de Conectividad cuenta con autonomía para la decisión sobre la ejecución de nuevas iniciativas y proyectos. Entre los proyectos más destacados impulsados hasta el momento se encuentran el Proyecto Nacional de Fibra Óptica, que pretende la interconexión real entre municipios por medio de cables de fibra óptica; los Kioscos Vive Digital (telecentros); los Puntos Vive Digital (puntos de conexión en escuelas, centros educativos y otros puntos estratégicos); el Proyecto Hogares Digitales (dotación de equipos y puntos de conexión) y; el Proyecto de Conectividad de Alta Velocidad (que incluye también puntos de conexión satelital y por redes de 4G) (MinTIC, 2015b).

En educación

Además de los departamentos comprometidos con este tema que se han nombrado, la Oficina de Innovación Educativa con el Uso de Nuevas Tecnologías del Ministerio de Educación Nacional es la encargada de velar por la consolidación del Sistema Nacional de Innovación Educativa.

Para la consecución de este objetivo, la Oficina de Innovación se ha ceñido a las estrategias nacionales de dotación, acompañadas por el Plan Vive Digital, incentivando la mejora de la capacidad de los diferentes centros educativos en relación con sus prácticas, y haciendo énfasis en la innovación educativa y la inserción de las TIC en los procesos educativos y administrativos dentro del sistema público escolar.

La misión de la Oficina de Innovación es la de construir una cultura institucional que dé prioridad –y la importancia que se merece– a la generación de conocimientos y la investigación.

Desde la Oficina de Innovación Educativa con el uso de las TIC se ha generado, como en otros sectores representativos, una red de colaboración compuesta por agentes del sector público y del privado. Estas sinergias se presentan, sobre todo, con agentes educativos del sector privado (Colombia Aprende, 2014).

Autoridad para la regulación de contenidos mediáticos

La ANTV (Autoridad Nacional de Televisión), como se desarrolló en apartados anteriores, recibió el anterior mandato de la desaparecida CNTV (Comisión Nacional de Televisión) en términos de regulación de contenidos, establecimiento de franjas horarias y competencia entre prestadores de servicios de televisión. Un ejemplo de estas acciones es “Mirando cómo miramos” programa planteado dentro del Plan de Desarrollo de la Televisión (Sánchez & Sandoval, 2012).

De acuerdo con la ley 182 de 1995, la ANTV tiene la obligación de proteger a la familia, a los grupos vulnerables y a los niños y jóvenes, al tiempo que fomentar el desarrollo integral de la producción audiovisual colombiana. Estas responsabilidades se extienden a velar por el cumplimiento de las pautas sobre contenidos y a hacer respetar las regulaciones vigentes relacionadas con la protección de las audiencias (Banfi & Monti, 2013: 85).

Las pautas sobre regulación y fijación de franjas horarias en Colombia han sido fijadas por la Ley 680 de 2001. Tanto los tipos de contenido como su origen son descritos por tipos de participación (porcentajes máximos permitidos, etc.). Se establecen ampliamente los horarios, y se reglamenta la responsabilidad del CNTV [ANTV] de hacer valer lo estipulado en el texto legal regulatorio (Banfi & Monti, 2013: 85-86).

Costa Rica

Políticas para el desarrollo de las TIC

Políticas para la inserción TIC en la educación

El Programa Nacional de Informática Educativa PRONIE MEP-FOD es la política más amplia de inclusión digital en la educación de Costa Rica. Esta política constituye un enorme programa que busca contribuir a la mejora de la calidad de la educación así como a un acceso más equitativo a las oportunidades de aprendizaje. La mejora del sistema general de educación tiene como objetivo el desarrollo humano el cual se entiende dentro de modelos educativos innovadores que potencien el aprendizaje por medio de las nuevas tecnologías, generando una población digitalmente alfabetizada y capaz de afrontar los retos de una sociedad cuyo desarrollo gira alrededor del conocimiento y la capacidad de actualización continua de conocimientos de los ciudadanos.

PRONIE MEP-FOD se lanzó en el año 1988, bajo la coordinación del Ministerio de Educación Pública (MEP) y la Fundación Omar Dengo (FOD). El objetivo desde su lanzamiento ha sido el de procurar la mejora de la calidad de la educación costarricense. El programa se ha desarrollado, desde sus inicios, alrededor de la innovación tecnológica y su relación con la educación y el aprendizaje.

En este sentido, PRONIE MEP- FOD se propone hacer accesible la sociedad del conocimiento a la población por medio de oportunidades de aprendizaje y desarrollo social potenciadas desde el uso de las tecnologías digitales. Sus objetivos específicos giran en torno a la mejora general de enseñanza; la familiarización de los ciudadanos con la informática y las aplicaciones derivadas de la misma; estimular la renovación del sistema educativo; contribuir activamente a generar ciudadanos mejor preparados para el futuro; reducir la marcada brecha digital de Costa Rica frente a otros países y dentro de las diferentes zonas del país; generar capacidades para la inserción de los diferentes sectores a la dinámica impuesta por las nuevas tecnologías como herramientas de producción; impulsar el desarrollo de la industria de informática

costarricense; brindar mayor acceso a la ciencia y la tecnología, incorporándola al sistema educativo de manera más activa; lograr la penetración general de las TIC en la educación e; incentivar procesos cognitivos dentro de una estructura de pensamiento lógico y creativo (Zamora Ureña, 2012).

Políticas TIC generales

El Ministerio de Ciencia, Tecnología y Telecomunicaciones (MICITT) de Costa Rica encarna una amplia política de generación de infraestructuras y mejora de la calidad de los servicios de comunicación del país. Las acciones del MICITT se concentran alrededor de la innovación y el impulso a las iniciativas. Su política general se inscribe dentro del Plan Nacional de Desarrollo de las Telecomunicaciones (PNDT, 2014) – ahora vigente el 2015-2021–.

La Ley General de Telecomunicaciones (LGT) establece en su artículo 33 que el PNDT debe desarrollar la Agenda Digital con el objetivo de generar un entorno estratégico cuyo objetivo sea ampliar las oportunidades, aumentar la competitividad y fomentar el aprovechamiento de los elementos que entrega la sociedad de la información y conocimiento PNDT (2014: 6-7). Esto se traduce, una vez más, en luchar por cerrar la brecha digital de la que es víctima el país frente a otras naciones y parte de su población frente a la de mayor ingreso.

El PNDT plantea un especial énfasis en las poblaciones vulnerables, mediante la disposición de generar acciones que fomenten su integración social por medio del empoderamiento ciudadano, visto como consecuencia del acceso real y óptimo a las herramientas y oportunidades generadas por las TIC.

Así, la Agenda Digital debe fomentar tres escenarios principales: impulso al gobierno electrónico; apoyo a la generación de una economía digital sólida y; servir de guía para la inclusión digital general de la población costarricense.

Dentro de estas tres líneas de acción, subyacen cuatro temas específicos que deben ser atendidos por la Agenda: un gobierno más cercano a la población y más transparente; cobertura y generación de una infraestructura que asegure la banda ancha de acceso

universal (para todos); lograr mayor acceso, uso y apropiación real de las TIC y; generar escenarios de innovación mediante las TIC PNDT (2014: 6-7).

Por su parte, y en desarrollo de estos lineamientos, desde versiones anteriores de la Agenda, incluso, se han fundado en el país los Centros Comunitarios Inteligentes (CECI), que forman parte de la política general de acceso a las tecnologías del Costa Rica. Esta red, de cobertura nacional, se concentra en la creación de infraestructuras TIC por medio de la creación de laboratorios de computación donde se da acceso tanto a su utilización como a capacitación (CECI, s.f.).

Con estos centros, Costa Rica se ha propuesto promover el desarrollo social y económico de la población. El plan de acción se define dentro del objetivo global de alfabetizar digitalmente a la población costarricense. Los CECI buscan que las comunidades, por apartadas que sean, encuentren un escenario de “empoderamiento tecnológico”, dado por el acceso a la información y al conocimiento. La formación busca que se generen condiciones en las cuales los ciudadanos puedan enfrentar los retos que implica el proceso de digitalización que se presenta a nivel mundial.

La política contempla un segundo escenario de aplicación que integre las tecnologías por medio de diferentes proyectos, directamente en los sectores productivos del país. Así, se propone hacer extensivos los centros a los trabajadores del sector agrícola, y abrir planes de ayuda para las pequeñas y medianas empresas del país, brindándoles capacitación en la generación y utilización de servicios en línea.

Por otra parte, el Gobierno se ha propuesto mejorar los servicios de Gobierno en Línea y, de la misma manera, capacitar a empresarios, y en general a la población civil, en su utilización. La red CECI se considera indispensable en este proceso. No obstante, la prioridad básica de los CECI es la capacitación en la utilización de los componentes TIC de computación, con un énfasis especial en el uso de Internet (correo electrónico, aprendizaje de lenguas, comunicaciones, etc.).

La política de los CECI integra a funcionarios de la administración pública, maestros y estudiantes universitarios como docentes y voluntarios para la extensión de los programas en las diferentes comunidades.

El objetivo general del proyecto es conseguir el desarrollo de una infraestructura TIC amplia e impulsar la generación de contenidos que hagan de los Centros Comunitarios espacios realmente interactivos, con una función social establecida y operativos dentro de las demandas de una sociedad cada vez más exigente frente a la utilización de los recursos digitales(CECI, s.f.).

Políticas de alfabetización mediática e Informativa

E-Learning

En Costa Rica, el portal educativo Educ@Tico, perteneciente al Ministerio de Educación Pública, es el encargado de ejecutar todas las acciones tendientes a la mejora de la educación por medio de las nuevas tecnologías. Educ@Tico promueve espacios didácticos de aprendizaje, por medio de una interfaz que está conectada a la Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE).

Educ@Tico ofrece a los estudiantes información variada sobre los diferentes adelantos en educación en línea, sobre congresos, foros y cualquier tipo de encuentros que fomenten el aprendizaje. Esta labor subsidiaria se desarrolla alrededor de las actividades académicas que el portal ofrece en el país. Este programa cuenta con una amplia biblioteca de recursos virtuales de aprendizaje que sirven para ser utilizados en la red pública educativa. Los objetos virtuales ofrecidos, así como la información dispuesta en línea, pueden utilizarse también, de manera abierta por fuera de los espacios formales de educación.

Los públicos objetivos de este portal son, por un lado, todos los estudiantes del país, con especial énfasis en las poblaciones más vulnerables; los profesores y educadores en general; y todos los entusiastas que prestan servicio social educativo o que realizan labores similares. Esto se logra a través de la generación de recursos actualizados y abiertos que acompañan a los procesos formativos formales ofrecidos desde el portal.

La Comunidad Educativa Centroamericana y República Dominicana (CEDUCAR) es una iniciativa que busca fortalecer los procesos educativos de la región de Centroamérica. Junto con Costa Rica, este portal ofrece contenidos para Belice, El Salvador, Honduras, República Dominicana, Guatemala, Nicaragua y Panamá.

CEDUCAR tiene como objetivo formar, a través de su reunión en línea para compartir experiencias, a educadores de los países miembros de la iniciativa. Se realizan formaciones, y se presta un servicio de actualización por medio de la difusión de información. El portal cuenta con diferentes herramienta virtuales para la formación de los docentes.

Los productos ofrecidos son: formaciones en línea; foros y comunidades virtuales (chats, foros); un campus virtual; repositorios de recursos digitales; boletines informativos; y multiplicidad de materiales didácticos abiertos (OER – *Open Educational Resources*). El portal ofrece recursos de calidad y opera con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). El sitio es administrado por la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) y el Sistema de Integración Centroamericana (SICA) (CEDUCAR, s.f.a)

Desarrollos en la educación obligatoria

Como se ha indicado, por medio del Programa Nacional de Informática Educativa MEP – FOD (PRONIE MEP - FOD), Costa Rica ha desarrollado iniciativas de innovación en la educación, generando elementos transversales de alfabetización digital y empoderamiento por medio de las TIC. En la actualidad, el programa cubre los niveles de primaria y secundaria del sistema público de educación. Su cobertura, sin embargo, no se ha logrado extender a la totalidad del país, aunque su visión y vocación es la de llegar a todos los estudiantes costarricenses (FOD, s.f.).

Los objetivos del programa desarrollan diferentes dimensiones alrededor de los componentes digitales y la generación de condiciones de mejora para la población, entre las que se destacan el pensamiento lógico, la creatividad y adquisición de habilidades para el manejo, comprensión y utilización avanzada de las herramientas informáticas.

PRONIE MED-FOD contribuye, en desarrollo de sus mandatos legales, a la mejora de la calidad de la educación primaria, y debe procurar el desarrollo de una actitud comprensiva y positiva hacia las TIC, que lleve a la familiarización y apropiación real de estas tecnologías por parte de estudiantes y profesores. Las acciones de este

programa, en este sentido, se impulsan desde la escuela, por medio de dotación de equipos y la capacitación general de docentes.

Campañas públicas para varios públicos

Dentro de las campañas para varios públicos debe entenderse la amplia Red Nacional de Centros Comunitarios Inteligentes (CECI), la cual llega a todas las poblaciones del país y mediante la cual se realizan de manera sistemática campañas de formación en habilidades digitales, procurando aumentar los niveles de alfabetización digital de los costarricenses. Los CECI cuentan con diferentes terminales TIC, pero sobre todo con computadores, terminales periféricos (impresoras, escáneres) y puntos de conexión a Internet.

Los CECI han sido contemplados dentro de la política de inclusión social y generación de capacidades sociales, y forma parte estratégica del objetivo nacional de cerrar la brecha digital de que sufre el país (CECI, s.f.).

Campañas públicas para públicos específicos

El Programa Nacional de Informática Educativa PRONIE MEP-FOD, además de su estructura formal dentro del sistema educativo público costarricense, genera campañas que tienen como público objetivo a los estudiantes y profesores. Estas acciones incluyen la generación de materiales didácticos, pero también de *spots* y campañas visuales que alertan sobre la importancia de las TIC, sus potencialidades y sus riesgos. También genera jornadas de alfabetización digital que se hacen extensivas a docentes y directivos, además de a los estudiantes de la red de escuelas que ha sido incorporada al programa.

En desarrollo de las acciones dentro de este programa, y en gran medida con el apoyo de la Fundación Omar Dengo, se han desarrollado laboratorios en las escuelas enfocados a temáticas de desarrollo de ciencia y tecnología, como la robótica escolar, o, por ejemplo, en la producción de revistas en línea, en especial El nuevo Milenio (Puertas & Salazar, 2006: 7).

En este mismo sentido, existen escuelas que se han abierto al desarrollo de actividades para la generación de competencias para la deliberación informada y la construcción de

una ciudadanía activa, participativa y, por ende, más empoderada. Estas escuelas han formado el proyecto CADE, que busca, desde la informática educativa, desarrollar las capacidades de pensamiento crítico y análisis. (Puertas & Salazar, 2006: 7)

Desde el PRONIE MEP-FOD se ha incentivado también la creación de campus virtuales, abiertos al público y con flexibilidad de horarios, haciendo accesible el conocimiento a un mayor número de personas y fortaleciendo de esta manera la adquisición de habilidades avanzadas de utilización de las nuevas tecnologías.

Campañas de protección a la ciudadanía en Internet

En Costa Rica, existen diferentes espacios para la difusión de contenidos y estrategias para la defensa de la ciudadanía y la potenciación de herramientas útiles para generar consciencia en la población sobre los diferentes riesgos que entraña el ecosistema digital, pero su generalización no es evidente. La Universidad de Costa Rica, por ejemplo, desarrolla dentro de su Programa para la Sociedad de la Información y Conocimiento (PROSIC), la publicación profesional de “Ciberseguridad en Costa Rica” (PROSIC, 2010).

El énfasis del programa en la ciberseguridad viene definido por el hecho de que en el país, aunque existen organizaciones que se enfrentan a ataques informáticos y que por tanto preparan a sus empleados para afrontarlos y disminuir los riesgos, éste no es un tema que haya sido fuertemente desarrollado dentro de la agenda pública frente a la ciudadanía en general.

El tema de la ciberseguridad es entonces un ámbito desarrollado entre expertos, pero en estado embrionario frente a la sociedad. La publicación del libro Ciberseguridad en Costa Rica pretende contribuir a disminuir los riesgos latentes al utilizar poco precavidamente las TIC, y a aportar un conocimiento útil, serio y abierto a los ciudadanos, empresas, padres de familia, profesores

PROSIC también ha incentivado y celebrado las Jornadas sobre Ciberseguridad, aunque, su realización no se ha dado de forma sistemática. Consiente de esta realidad, PROSIC ha incluido los temas trabajados en estos certámenes dentro de la publicación Ciberseguridad en Costa Rica.

Existen organizaciones, fundaciones y empresas comprometidas con este tema también, que trabajan en estrecha colaboración con PROSIC de manera independiente, entre ellas se encuentran Symantec, la Fundación Paniamor, Fundevi, ITS InfoComunicación y Managed Security Agency SA (PROSIC, 2010: 13).

Departamentos/Agencias TIC

General

La Cámara de Tecnologías de Información y Comunicación (CAMTIC), organización fundada en 1998, alberga un conjunto de alrededor de 200 empresas del sector TIC en Costa Rica. El objetivo general de esta institución es engendrar un ecosistema fuerte en torno a las nuevas tecnologías y crear sinergias organizativas que permitan fortalecer el sector y encontrar apoyo del sector público para su desarrollo y proyección dentro y fuera del país. La organización de esta Cámara es el resultado de la potenciación del sector TIC en el país, uno de los más activos en la generación de productos en telecomunicaciones para la región centroamericana (CAMTIC, s.f.).

De igual forma, el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Telecomunicaciones (MICITT) de Costa Rica promueve la integración general de las tecnologías y el desarrollo de la ciencia y la tecnología en el país, dentro de un escenario de innovación. MICITT (s.f.) es la máxima autoridad del sector y tiene la capacidad de emitir políticas públicas. De su accionar depende la organización de las acciones emprendidas desde el sector privado y la inclusión del sector educativo y gubernamental en la investigación y desarrollo de las nuevas tecnologías y sus aplicaciones.

Los objetivos estratégicos de MICITT son variados y giran alrededor de la potenciación de la ciencia y la tecnología, pero también de la generación de capacidades y habilidades que mejoren las condiciones de la población costarricense (empoderamiento por medio del uso de las nuevas tecnologías).

El primer objetivo responde pues al fortalecimiento de las capacidades del país frente a las innovaciones en ciencia y tecnología. Se contempla dentro de esta línea de acción el estímulo del I+D, mediante inversión pública en diferentes frentes. Los I+D están pensados para favorecer a la academia, pero también para incentivar la investigación

dentro del sector privado y las instituciones gubernamentales. MICITT entiende la necesidad de generar, por medio de este tipo de proyectos, una economía competitiva y basada en el conocimiento.

El segundo objetivo tiene que ver con la formación de recursos humanos en las áreas de la ciencia y la tecnología, MICITT se propone tener profesionales de alto nivel en este ámbito. Para la consecución de este objetivo el Ministerio ha creado una amplia bolsa de becas y un programa guía de inserción a las tecnologías en las etapas finales de la escuela.

El tercer objetivo estratégico del MICITT tiene que ver con potenciar el reconocimiento y la percepción de importancia de la ciencia y la tecnología frente a la población. Para esto, el Ministerio prevé diferentes estrategias de difusión y publicación de conocimientos y resultados de I+D, así como de información general del sector. De la mano de éste, el cuarto objetivo se relaciona con hacer de las telecomunicaciones en el país el motor del desarrollo humano de los ciudadanos. Para esto, además de conocer y entender los beneficios del sector, de la ciencia, la tecnología y la innovación, se busca, por medio de políticas de inversión, generar acceso real a este tipo de tecnologías, para el grueso de la población costarricense (MICITT, s.f.).

En educación

El Programa de la Sociedad de la Información y el Conocimiento (PROSIC) de la Universidad de Costa Rica, además de los elementos de publicación previamente destacados, tiene la responsabilidad de estudiar, reflexionar, proponer políticas públicas, proyectos y actividades en general para la construcción de un entorno propicio para la extensión de la Sociedad de la Información y el Conocimiento en el país. Es obligación del Programa la de contribuir en la promoción de los avances científicos y tecnológicos del país, así como velar por un mayor y mejor acceso a las nuevas tecnologías y a las oportunidades, conocimientos y servicios que éstas generan. Con esto, la PROSIC (s.f.) pretende incrementar el bienestar económico nacional, luchar contra la desigualdad, empoderar a los ciudadanos para generar una democracia más sana y exaltar los elementos y unidad cultural que forman y definen a la nación costarricense.

La estrategia de PROSIC hace especial énfasis en la inserción temprana de las TIC, y por ello desarrolla sus acciones por medio de redes de escuelas adscritas, posicionándose como la principal institución en términos de tecnologías y educación en el país, aunque no se limita sólo a este sector.

Los objetivos de la PROSIC son variados, pero se organizan en torno a las siguientes líneas generales: análisis, estudio y promoción de la Sociedad de la Información y el Conocimiento en el país; promoción de la investigación en TIC y del progreso técnico y desarrollo económico derivados de la extensión de bienes y servicios TIC; el estímulo a la alfabetización digital en el país; la formulación de propuestas y proyectos que mejoren las condiciones de la población civil frente al acceso y utilización de los recursos TIC y; la evaluación y proposición de políticas públicas relacionadas con el sector, incluyendo la revisión permanente de los marcos jurídicos que las regulan.

En breve, la misión de Programa se concentra en el impulso de proyectos TIC en el ámbito de investigación, formación y fomento a la utilización y acceso de las nuevas tecnologías, con especial énfasis en el sector educativo (PROSIC, s.f.).

Autoridad para la regulación de contenidos mediáticos

En Costa Rica, la legislación referente a las TIC se concentra, sobre todo, en el acceso a las frecuencias (para la explotación del espectro electromagnético) y en su uso eficiente (Banfi & Monti, 2013: 90). Respecto a la regulación de contenidos, los temas concernientes a la niñez, el género y las franjas horarias, son atendidas por una instancia que fue mucho tiempo conocida como la Oficina de Censura, y que hoy recibe el nombre de Comisión de Control y Calificación de Espectáculos Públicos (CCCEP).

La CCCEP, que actúa de manera independiente, y de conformidad con lo expresado en la “Ley General de Espectáculos Públicos, Materiales Audiovisuales e Impresos” (Ley 7440 de 1994) y el Decreto [Reglamentario] Ejecutivo 26937-J de 1998, es la encargada de la gestión social de los espectáculos públicos en el país, sean estos audiovisuales o impresos.

La CCCEP, por consiguiente, y como queda expresado en el artículo 7 del Decreto Ejecutivo 26937-J, implementa acciones educativas –de capacitación, sensibilización y

divulgación– en torno a los temas de regulación en términos de acceso a los diferentes tipos de espectáculos públicos, emisión de audiovisuales y difusión de impresos, con el fin de proteger a los menores de edad.

De igual forma, es responsabilidad de la CCCEP gestionar estrategias de capacitación que lleven al desarrollo de la educación, la evaluación crítica y la promoción de valores en los espectáculos públicos, materiales impresos y audiovisuales disponibles a nivel nacional. Estas acciones deben entenderse encaminadas hacia la protección de los menores, obligación que se consagra al establecer que la Comisión debe generar espacios para la reflexión y la opinión alrededor de impacto de los contenidos mediáticos en los menores, así como generar estrategias que permitan identificar los mensajes nocivos que pueden llegar a ser reproducidos en los diferentes tipos de medios.

Los temas que la Comisión debe atender tienen que ver también con la violencia social, la discriminación y los valores. La función de la CCCEP es amplia y su labor regulatoria se extiende, como se observa, a la prevención por medio de la vigilancia, pero también por medio de la gestión de recursos para que la audiencia genere conciencia crítica de consumo. En este sentido, la Comisión tiene la obligación de desarrollar talleres de formación en “auto-calificación de material”, frente a los diferentes empresarios que conforman el sector.

La CCCEP tiene también una labor social marcada que le obliga a controlar e incentivar la proyección de audiovisuales con valores artísticos, sociales y culturales, dentro de un contexto de aplicación en educación (Decreto Ejecutivo 26937-J, 1998: art. 7).

Ecuador

Políticas para el desarrollo de las TIC

Políticas para la inserción TIC en la educación

Ecuador no ha desarrollado una política específica para la inserción de las TIC en la educación. La política general nacional que decide sobre la materia integra diferentes aspectos de la sociedad de la información y el conocimiento, entre ellos la mejora de la educación, pero no implica, por el momento, la generación de una política específica para el sector educativo. En desarrollo de lo expresado, los lineamientos que desarrollan el tema de las TIC frente a la educación nacional se definen dentro de la Política Pública para la Sociedad de la Información y el Conocimiento (2013 -2017), la cual enmarca el conjunto de procesos para su potenciación a nivel nacional.

No obstante, hacia el 2002, como en gran parte de los países de la región, Ecuador diseñó una estrategia de dotación de computadores para las escuelas, lamentablemente, sin mayores resultados. En el año 2006 hubo, igualmente, un conato de política que pretendía establecer el sistema 1:1 en la educación ecuatoriana (un computador por estudiante). En ese año se lanzó también el Libro Blanco de la Sociedad de la Información, por medio del cual se dio prioridad a algunas inversiones alrededor de las TIC en la educación (Peñaherrera León, 2012: 2-3).

No obstante, el Gobierno del Ecuador sí ha generado, por medio del Ministerio de Educación, un programa de dotación de computadores personales, llamados “kits tecnológicos”, que son entregados a algunos de los participantes en los programas de capacitación que promueve el dicho ministerio. Estos programas incluyen la realización de másteres por parte de maestros del sistema de educación pública. En cualquier caso, se trata de una política de incentivo de formación y mejora de la calidad docente y del talento humano en la escuela, pero no constituye un programa extensivo de dotación, pues sus alcances son limitados en extensión y número de ayudas.

Políticas TIC generales

En Ecuador, existe, como se menciona, una Política Pública para la Sociedad de la Información y el Conocimiento (2013 -2017) (PPSIC, 2014) extensiva, que se centra en la generación de capacidades individuales para enfrentar el mundo digital, a la vez que busca generar condiciones de contexto que propicien su desarrollo. Las TIC son tenidas en cuenta, bajo esta óptica, como herramientas potenciadoras de desarrollo económico y social.

Esta política se propone abiertamente la generación de programas de alfabetización digital que ayuden a cerrar la brecha digital en el país, sobre todo latente en las poblaciones en mayor riesgo de exclusión, tanto por razones geográficas como de pobreza. El plan contempla la generación conjunta de programas entre el sector privado y diferentes agentes públicos (PPSIC, 2014: 45).

Igualmente, la PPSIC prevé el fomento del desarrollo de competencias digitales por medio de procesos de educación y formación permanente de los profesionales de diferentes sectores. Ecuador se propone de esta manera que sus ciudadanos estén capacitados para atender las demandas actuales en el terreno de las TIC y la sociedad de la información y el conocimiento. Dentro de este esquema, la academia es vista como institución principal en el proceso de realización, elaboración y ejecución de programas relacionados con la mejora del talento humano nacional. En este sentido, la política destaca la creación de espacios virtuales de aprendizaje, de acciones de fomento a la enseñanza del inglés por medio de programas ofimáticos, así como de programas de formación en recursos avanzados de computación como la animación digital o la edición.

Se especifica también que es responsabilidad dentro de la estrategia general del Estado impulsar acciones desde diferentes instituciones públicas encaminadas a mejorar las aptitudes digitales en los temas que definen a cada sector, de manera que las TIC sirvan como herramientas productivas y aporten al desarrollo económico de los diferentes sectores productivos del país. El impulso se extiende a la utilización de información científica, grandes datos y contenidos educativos, los cuales pueden ser utilizados desde los centros TIC comunitarios (telecentros) y escuelas de la red pública nacional de educación (PPSIC, 2014: 46).

Es responsabilidad también dentro del PPSIC (2014: 46-47) fomentar la inclusión y mejora laboral por medio de la certificación nacional en alfabetización mediática y competencias TIC. Para esto, se contempla la participación activa de instituciones públicas como universidades, infocentros y las diferentes secretarías de las que depende el fomento de las TIC en el país. De estas acciones se desprende el impulso al teletrabajo, la teleeducación y la telemedicina, acciones que se contemplan también dentro de los Libro Blanco de Territorios Digitales del Ecuador.

Las personas en situación de discapacidad son público objetivo de las acciones para la mejora de la calidad de vida y el alistamiento digital en el país. La PPSIC crea una responsabilidad especial frente a la necesidad de incluir en los procesos de modernización y formación a las poblaciones en dificultad. Se prevé, en desarrollo de lo anterior, la generación de recursos específicos para personas con discapacidad.

Finalmente, La PPSIC prevé que por medio de la cooperación con el Ministerio de Educación, se generará un entorno que dará lugar a un modelo educativo que apropie las TIC y las haga compatibles y definitorias de las metodologías y propuestas pedagógicas que hacen parte del sistema nacional de educación.

Por su parte, dentro del Libro Blanco de Territorios Digitales en Ecuador (2014) se propone un amplio despliegue de esfuerzos administrativos para el desarrollo de servicios en línea. Los Territorios Digitales se desarrollan en el marco del Programa Nacional de Gobierno Digital, el cual es parte de la Estrategia Ecuador Digital 2.0. Con esta estrategia, el gobierno se ha dedicado a promover políticas sectoriales que favorezcan el desarrollo de las nuevas tecnologías y de los componentes derivados de éstas, dentro del entendimiento –puesto como objetivo también– de la generación de condiciones óptimas para la incursión del país dentro de la sociedad de la información y del conocimiento (SIC).

Un buen ejemplo de los esfuerzos que realiza Ecuador por posicionarse y hacer frente a este escenario, se da por medio de Yachay, conocida también como “Ciudad del Conocimiento”. La construcción de esta ciudad tiene el objetivo de servir de centro de innovación y negocios, en el campo del conocimiento científico y la generación de adelantos que conduzcan a la creación de infraestructura de última tecnología y de talento humano altamente cualificado y especializado. Se espera que se generen

aplicaciones y desarrollos científicos comparables con los de los centros de I+D+I de los países desarrollados, haciendo frente de esta manera al retraso en producción científica del que padece el país.

La construcción de este espacio prevé igualmente la creación de la Universidad de Investigación de Tecnología Experimental. Para el desarrollo de este proyecto, el Gobierno ha lanzado la posibilidad de estrategias conjuntas de colaboración entre sector privado y público, con alta inversión pública para la experimentación. Los institutos de investigación están llamados a participar del proyecto, así como los centros de generación de tecnología y de transferencia de la misma (Yachay, 2011).

Políticas de alfabetización mediática e Informativa

E-Learning

La comunidad educativa –portal educativo en línea– del Ecuador, Educar Ecuador (que forma parte, como varias de Latinoamérica, de la Red de Portales Educativos RELPE), es una iniciativa reciente del Gobierno ecuatoriano, lanzada a finales del año 2014. Se trata de un espacio que implica un modelo educativo donde la responsabilidad de la gestión educativa se extiende a maestros, estudiantes y padres de familia, por medio de una plataforma unificada de recursos y espacios virtuales de aprendizaje.

De igual forma, el portal integra un sistema de información que mantiene actualizados a los profesores, los padres de familia y los estudiantes sobre las diferentes reformas educativas y, en general, sobre toda política pública que afecte directamente a las instituciones de educación básica y media. Al tratarse de un sistema centralizado, la plataforma permitirá generar horarios, tanto de maestros como de profesores, y gestionar su carga administrativa y de enseñanza.

Como muchas de las plataformas de su estilo, Educar Ecuador permite generar carpetas de contenidos compartidos específicos para cada curso, incluyendo guías temáticas, bibliografía, pautas de trabajo y programas educativos relacionados con la materia.

Los padres de familia, por medio de las utilidades de gestión de la plataforma, tendrán la opción de consultar los registros académicos de sus hijos, así como gestionar comunicados con las escuelas. El plan, en todo caso, se encuentra en su fase inicial,

pero se espera que para 2016 toda la red pública de instituciones educativas esté conectada a la comunidad.

Aunque la iniciativa no establece estrategias para la inserción del estudio de los medios u otros elementos destacados dentro del paradigma de la AMI, sí supone un adelanto importante en términos de alfabetización digital en el país, tanto para los estudiantes como para los maestros y padres de familia, a quienes se les abre una ventana de modernización y actualización de conocimientos.

Campañas públicas para varios públicos

EDUCA (Televisión Educativa), es una amplia iniciativa creada en 2012 que involucra directamente componentes de comunicación educativa (educomunicación) bajo un paradigma de transformación de contenidos y adquisición de habilidades básicas para la comprensión de los fenómenos y contenidos televisivos.

La prioridad de EDUCA es atender las necesidades de las audiencias más jóvenes, con especial atención sobre el público infantil y adolescente. Los parámetros de acción de EDUCA se entienden dentro de la generación de aplicativos divertidos/lúdicos e innovadores que faciliten su incorporación a las prácticas y hábitos de consumo de las audiencias objetivo. Además de buscar incentivar la comprensión y la creatividad, EDUCA se declara comprometida con la creación de contenidos que favorezcan la generación de una ciudadanía responsable.

A su vez, EDUCA está inscrita dentro de un programa más amplio nacido en 2011 dentro del Ministerio de Educación, llamado TeleEducación, mediante el cual se define la producción de EDUCA y su difusión televisiva. Este programa, al igual que otros similares, han sido lanzados dentro de la estrategia ecuatoriana del Buen Vivir, una plan que busca generar bienestar y empoderamiento en la sociedad por medio de acciones que generen capacidades en los ciudadanos.

Aunque es sólo hasta 2013 que EDUCA se generaliza, en 2012 sale al aire por primera vez, en cumplimiento de la Ley de Radiodifusión y Televisión (EDUCA, s.f.), y en desarrollo, además, de la Ley Orgánica de Comunicación de 2013, que ratifica –en el numeral tercero del artículo 74– que se debe destinar una hora al día para la emisión de

contenidos oficiales (públicos) relacionados con educación, cultura, derechos y salud. El texto legal, en el mismo artículo, crea la obligación de que sean los ministerios y secretarías con competencia los que generen estos contenidos.

EDUCA, entre sus objetivos, define claramente que las estrategias que se construyen alrededor de sus experiencias de trabajo tienen que ver con la generación de acceso igualitario a conocimientos prácticos para que los televidentes comprendan los medios de comunicación, sin importar su condición social, zona geográfica o edad (aunque se da especial énfasis a la comprensión y acceso por parte de los jóvenes).

Igualmente, dentro del Eje 2 “Acceso Universal y Alistamiento Digital”, de la Política Pública para la Sociedad de la Información y el Conocimiento (PPSIC, 2014: 57), se establece el Proyecto de Alfabetización Digital para Jóvenes y Adultos a Nivel Nacional. El objetivo principal del proyecto es reducir el analfabetismo digital en el país, contribuyendo a cerrar la brecha digital, e incidiendo directamente en la mejora de la calidad educativa, así como impactando sobre la matriz productiva nacional.

Proyecto de Alfabetización Digital se plantea objetivos de alto impacto en el corto plazo, como es la reducción de la tasa de analfabetismo digital al 18%, esto era para 2013, lo que suponía ya que el público receptor, según los cálculos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), sería del orden de 93.400 personas por año (PPSIC, 2014: 57), un público bastante amplio.

Dentro de la PPSIC se plantea atender la necesidad de generar un ecosistema digital potente, capaz de generar ofertas de contenidos y lograr una apropiación real de las herramientas, de forma que se trate de un alistamiento digital sostenible en el tiempo. La PPSIC hace énfasis en para que esto sea sostenible, el Gobierno debe ahondar en los esfuerzos crear contenidos y servicio digitales.

Como se anticipaba, Ecuador también ha previsto acciones dentro del Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017, sobre todo encaminadas a la alfabetización digital y al uso de integración de las TIC en la Escuela (es reciente y aún es proyecto, pero forma parte de la política pública en este sentido). Debido a lo reciente de esta estrategia, es fácil encontrar en la web información sobre posibles desarrollos TIC en educación, y sobre apropiación de las tecnologías, pero no ha sido posible encontrar información

sobre la implementación real del plan. En todo caso, se menciona acá ya que se propone ayudar a zanjar la brecha digital y a extender la apropiación de las TIC en los diferentes niveles educativos, un poco en el mismo camino que la PPSIC.

Igualmente, la mencionada Yachay, constituida como empresa pública, y comprometida con el desarrollo científico del país, plantea el Curso CISCO IT Essentials, fruto de una alianza estratégica con CISCO Systems, que busca explorar el entendimiento sobre los diferentes componentes que componen los productos IT de punta, y de esta manera, fomentar la adquisición de habilidades relacionadas con la producción y manejo de hardware y software (Curso CISCO, s.f.).

Con este acuerdo, el Gobierno ecuatoriano busca satisfacer la cada vez mayor demanda de personal altamente calificado en TIC. El énfasis, hasta el momento, se hace sobre habilidades técnicas, sobre todo relacionadas con el ensamblaje de equipos e instalación de sistemas operativos. Ofrece módulos, igualmente, que buscan desarrollar habilidades para comprender las redes y la interoperabilidad entre equipos, haciendo que los técnicos graduados puedan solucionar problemas operativos básicos de interfaces complejas.

Otro frente que se espera atender en este curso, es el de seguridad informática y ciberseguridad, así como de comprensión sobre los riesgos de las tecnologías móviles.

Uno de los públicos objetivos del plan son los estudiantes de secundaria de últimos años que deseen hacer carrera en un sector cada vez más rentable en la región. De esta manera, el curso busca preparar a quienes lo cursen para conseguir la certificación CompTIA A+, que, además de abrir campo a la profesionalización de sus estudios, constituye un sello de calidad para los posibles empleadores.

Además de estos aspectos, el curso hace énfasis en el manejo de redes sociales y en aprendizaje por medio de software educativo. La evaluación en línea se realiza de manera permanente, haciendo uso de programas de gestión de datos y de *learning analytics* para la obtención de mejores resultados y la familiarización de los estudiantes con las tendencias de utilización y la generación y gestión de datos(Curso CISCO, s.f.).

Campañas públicas para públicos específicos

Como se desarrolló en apartados anteriores, existen diferentes iniciativas que atienden campañas para públicos específicos, entre estas, puede destacarse EDUCA (Televisión Educativa), que ofrece programación especial para públicos jóvenes con targets específicos como lo son los menores, los niñas frente a temas tan delicados como el abuso por parte de los mayores que les rodean, o los adolescentes en temas como las drogas, entre otros. EDUCA desarrolla, sobre todo, componentes de alfabetización digital, en el sentido de uso y actualización, y de alfabetización informacional al permitir la gestión activa de recursos, la creación de espacios, así como múltiples funcionalidades de manejo de información (por públicos, temas).

Educar Ecuador, en este sentido, es una de las campañas más amplias de público específico. En general, Ecuador Educa tiene como público objetivo a la comunidad educativa, y dentro de ésta, a tres grupos específicos: los profesores, los padres de familia y los alumnos.

Acciones como los kits tecnológicos que son entregados a los maestros dentro del programa de mejora del talento humano en la escuela que ofrece estudios de maestría para los docentes, implica una campaña de inserción en la sociedad de la información y del conocimiento a la vez que involucra un mayor aprendizaje de herramientas tecnológicas que se espera tengan incidencia sobre los alumnos, por medio de la utilización de mejores recursos, más actualizados, pero sobre todo, con profesores más avezados en la utilización de los mismos.

Departamentos/Agencias TIC

General

El Ministerio de Telecomunicaciones y Sociedad de la Información fue creado en el año 2009 por medio del Decreto Ejecutivo N° 8, dándole como responsabilidad el desarrollo de las TIC y la administración y explotación del espectro electromagnético. La función del ministerio se extiende a la formulación de políticas públicas, planes generales, así como al control, seguimiento y evaluación de la implementación de las TIC (arts. 1 y 2). El objetivo, en este sentido, es que se administre una estrategia general de inserción a la Sociedad de la Información y del Conocimiento.

De forma similar a Colombia, Ecuador establece que el Ministerio de Telecomunicaciones y SIC es el encargado de gestionar la inversión en desarrollo tecnológico, y establece el FODETEL (Fondo para el Desarrollo de las Telecomunicaciones), el cual debe dar prioridad a este tipo de inversión con un enfoque social.

El ministro de telecomunicaciones y SIC es responsable de velar por la mejora de los procesos y servicios que prestan las instituciones dependientes del Ministerio así como todos los agentes que determinan el accionar del sector de las telecomunicaciones en el país. En tanto que órgano rector del desarrollo TIC y de la SIC, el Ministerio se crea con el objetivo de garantizar el acceso igualitario a los servicios de telecomunicaciones, generando estrategias que lleven a una utilización efectiva de las TIC y los recursos que se derivan de éstas.

El ministerio, según se consagra en su decreto fundacional, debe constituirse en referente de gestión pública en el sector, asegurando acceso y uso efectivo de las nuevas tecnologías, su apropiación, y de esta manera el desarrollo de la SIC, mediante un proceso que se define como de desarrollo social solidario.

De esta misma manera, se establece una estructura rígida para asegurar que las TIC y las telecomunicaciones en general, tengan un desarrollo adecuado. Dentro de la Secretaría Nacional de Telecomunicaciones, se establece el CONATEL –Consejo

Nacional de Telecomunicaciones– como el organismo encargado de dictar las políticas sobre telecomunicaciones en general (Regulación Telecomunicaciones, s.f.).

Entre sus responsabilidades, CONATEL debe aprobar el plan de desarrollo para el sector de las telecomunicaciones y el del uso de frecuencias del espectro electromagnético. Frente al equipamiento, es éste quien debe regular las homologaciones de equipos así como regular los servicios de telecomunicaciones activos, que incluye establecer el pliego de tarifas de los servicios, tanto de los agentes públicos, como de los gastos por conexión que los privados deben cancelar.

La función regulatoria de CONATEL se extiende a la fijación de los plazos, condiciones y demás términos para otorgar concesiones y frecuencias a los operadores. Este órgano es quien tiene la autoridad para autorizar a la Secretaría Nacional de Telecomunicaciones a celebrar contratos de concesión sobre el uso del espectro radioeléctrico, y en general de servicios de telecomunicaciones.

Además de aprobar los presupuestos de la Secretaría y de la Superintendencia, CONATEL debe controlar las labores de estos organismos y su gestión financiera. En virtud de esta potestad, CONATEL recibió también de la obligación de promover la investigación científica y tecnológica en este frente(Regulación Telecomunicaciones, s.f.).

Otra institución de gran importancia en el país, relacionada con el sector TIC, es el Observatorio TIC (s.f). El Ministerio de Telecomunicación y SIC, por medio del Fondo para el Fomento de la Industria y Servicios de la SIC, decide el Plan Nacional de Gobierno Digital, dentro del cual se acordó la creación de este observatorio, que sirve para el monitoreo del sector en general.

El Observatorio TIC es el encargado de generar y administrar los informes estadísticos del sector de las TIC. En tanto que órgano de carácter técnico, el observatorio debe sistematizar toda la información sectorial de manera que pueda ser utilizada como instrumento de consulta que lleve a la promoción y mejor gestión del sector. Es pues un órgano consultivo para el fomento de la SIC y las TIC en el país.

En educación

La Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SESCT, s.f.) tiene la responsabilidad de hacer real el vínculo entre la educación superior y la ciencia, la tecnología y la innovación. En desarrollo de este mandato, la secretaría ha de promocionar la cooperación entre los centros de educación superior públicos y privados con el sector productivo de bienes tecnológicos –nacional e internacional–, en tanto que existe una responsabilidad social de estos con el país y su compromiso con el crecimiento uniforme y sostenido que busca llevar a Ecuador a prepararse efectivamente para atender los retos que impone la SIC

La secretaría es la encargada, de esta manera de estimular proyectos encaminados hacia la innovación científica en el país y hacia la transferencia de tecnología y conocimiento en diversos sectores. Se desprende del articulado que define sus responsabilidades, un componente de atención social, que deja de manifiesto la necesidad de avanzar hacia la SIC mediante la generación de proyectos científicos, pero también con el involucramiento de civiles en procesos que permitan dicho crecimiento

Autoridad para la regulación de contenidos mediáticos

CORDICOM, el Consejo de Regulación y Desarrollo de la Información y la Comunicación, es una entidad creada en el país con el ánimo de regular el ejercicio de los derechos derivados de la información y la comunicación, mediante el establecimiento de pautas que faciliten el desarrollo de los propósitos consignados en la Ley Orgánica de Comunicación.

Es responsabilidad pues de CORDICOM establecer los lineamientos e instrumentos que sirvan para satisfacer dichos derechos. Los principios bajo lo que CORDICOM debe formular su política son los de la participación ciudadana, la plurinacionalidad (inscripción de todos los grupos y sectores) y la interculturalidad. En desarrollo de estos últimos, se espera que Ecuador logre democratizar al acceso a frecuencias de radio y televisión de manera equitativa. Este propósito se hace extensivo a los medios y las TIC en general.

Frente al tema de regulación de contenidos, CORDICOM es el encargado de producir los reglamentos de producción y difusión de publicidad en el país, al igual que determinar la forma en que se debe distribuir ésta entre los sectores público y privado (CORDICOM, s.f.).la regulación y coordinación de contenidos se extiende sobre los culturales, musicales, difusión y tiraje de los medios de comunicación impresos.

México

Políticas para el desarrollo de las TIC

Políticas para la inserción TIC en la educación

En México, dentro la "Estrategia Digital Nacional", se establece la necesidad de transformar la educación. En desarrollo de este postulado, el Gobierno mexicano propone una amplia serie de objetivos secundarios para el desarrollo de una política nacional para la adopción e integración de las TIC en los procesos de enseñanza dentro del Sistema Nacional de Educación (Estrategia Nacional Digital, 2013: 22-23).

Se establecen, de esta manera, como prioritarias las líneas de acción relacionadas con la dotación de dispositivos (computadores, sobre todo) para las instituciones educativas, así como sobre la conexión a Internet de las mismas y la generación de una intranet que interconecte al sistema. Este desarrollo se prevé, dentro del plan, en paralelo al de la generación de habilidades TIC.

La política, de diseño amplio, incluye insertar los componentes de desarrollo de habilidades digitales en los currículos de educación básica, media y media-superior del país (alfabetización digital). Este acompañamiento se pretende de alcance global, por lo que el plan establece la necesidad de generar contenidos y recursos digitales para el acompañamiento de los currículos y su efectiva implementación.

El plan, de esta manera, decide también reforzar los conocimientos TIC de los docentes del sistema educativo público, mediante la incorporación efectiva de las nuevas tecnologías en las ofertas de formación docente, las cuales se pretende ampliar también virtualmente.

La oferta virtual se entiende como la posibilidad efectiva de impactar tasas de educación y terminación de los estudios. México se propone incrementar el número de programas educativos de este tipo, los cuales serán aprobados y regulados por la Secretaría de Educación Pública (SEP). En desarrollo de este postulado, se hace necesario fomentar el desarrollo de herramientas digitales para la gestión de las escuelas

y se proponen sistemas de interconexión entre secretarías estatales y la SEP con este propósito.

Para generar mayores recursos y lograr la implementación efectiva de los sistemas de acción y de la apropiación de los equipos entregados, se prevé y estimula la producción y compra de bases de datos de utilidad.

Este programa, que cubre a la escuela en general, se hace extensivo y complementario a la cultura, la cual se propone ser destacada mediante la utilización y apropiación de las TIC, en un esfuerzo por hacer de esta política, una de apropiación sistemática de las nuevas tecnologías para diferentes ámbitos de acción (Estrategia Nacional Digital, 2013: 22-23).

Dadas las condiciones de algunas regiones del país, el plan incluye la generación de estrategias de dotación de infraestructura TIC para la cultura, por medio de puntos de conexión y la digitalización de los recursos actuales. Se hace énfasis, igualmente, en la promoción de la industria cultural enfocada al desarrollo TIC (con prácticas innovadoras).

Por su parte, el proyecto México Conectado (2013), una estrategia de alto alcance del Gobierno de la República, tiene el propósito exclusivo de garantizar el derecho al acceso a Internet de banda ancha, establecido en el artículo 6º de la Constitución. En desarrollo de este mandato México Conectado impulsa la generación de redes de telecomunicaciones para conectividad de escuelas, centros de salud, bibliotecas, museos, centros de la comunidad y conexión pública inalámbrica en algunos sectores. El ámbito de aplicación del proyecto es nacional y depende de las autoridades centrales.

Este proyecto ha logrado que estudiantes y maestros puedan acceder más fácilmente a una banda ancha de mejor calidad en las escuelas y universidades del sistema público. Estos resultados se hacen hoy por hoy extensivos a clínicas, centros estatales y municipales de atención médica, bibliotecas, entre otros.

Se suma a estos esfuerzos, en el marco de la Estrategia Digital Nacional, el Programa Piloto de Inclusión Digital, que se llevó a cabo por medio de una acción común de colaboración entre el Gobierno, la SEP y diferentes actores de la sociedad civil y la

industria TI. Participaron, igualmente, en la supervisión y evaluación del programa, organismos como la UNESCO, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial (BM), la Organización de Estados Americanos (OEA) y la OCDE (Programa Piloto de Inclusión Digital, 2014).

La aplicación de este piloto fue clave para la mejora del programa nacional de dotación TIC. Uno de sus resultados, frente a la dotación, fue el cambio de prioridad sobre la entrega de computadores personales a la entrega de tabletas. Esto hizo, además, que se cambiaran los parámetros para la licitación de equipos para la dotación de escuelas en el periodo 2014-15, logrando óptimos, en los resultados de ejecución, entre costos, beneficios y tecnología. Se tuvieron en cuenta también factores de inclusión en las partidas presupuestarias de temas como el reacondicionamiento de las aulas para la utilización de las nuevas tecnologías.

Una de las recomendaciones generales surgidas del proyecto fue la de formular programas para el acompañamiento y capacitación de docentes en el manejo de tecnologías más modernas. El objetivo del mismo, fue la creación de lineamientos basados en un estudio de implementación real, para que de esta manera se asegure la creación de un ecosistema digital sostenible para la educación mexicana (Programa Piloto de Inclusión Digital, 2014).

Políticas TIC generales

Como se estableció, México Conectado (2013) es uno de los programas más amplios establecidos por el Gobierno de la República en términos de dotación TIC. Este programa se enfoca en la identificación de problemáticas recurrentes en la dotación de equipos. La promesa de su creación se hace en 2012, y para 2013 sus documentos rectores y principales acciones empiezan a desarrollarse.

Esta política, junto con la Estrategia Digital Nacional, es la base del desarrollo TIC mexicano, el cual cuenta con múltiples agencias a nivel federal, estatal y municipal para la implementación de las acciones que se desprenden de estos.

La Estrategia Digital Nacional (2013) es entonces el documento principal, el programa marco global dentro del cual se suscriben las demás estrategias y programas

desarrollados en todos los niveles administrativos. Como se ha destacado, además de la implementación real y la apropiación TIC por parte de la sociedad mexicana, esta estrategia se propone hacer de México un país que se inserte efectivamente en la SIC y que logre maximizar, de esta manera, su desarrollo económico, social y político.

De esta misma serie de esfuerzos se desprende el programa MiCompu.mx, desarrollado como piloto en tres estados en el 2013, que busca la dotación real dentro de estas estrategias, al conjunto de escuelas que conforman el sistema de educación pública básica y media del país. Estrategia que, al igual que las políticas de dotación mencionadas, va acompañada del desarrollo de iniciativas en alfabetización digital y de apropiación TIC.

Políticas de alfabetización mediática e Informativa

E-Learning

En México, no existe propiamente un portal educativo nacido como estrategia nacional para el *e-learning*. No obstante, el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, conforma la Red ILCE (Red Escolar), una red constituida en forma de comunidad educativa que tiene como públicos objetivos a alumnos, maestros, responsables de las escuelas, cuerpos directivos, especialistas en educación, y por supuesto, a padres de familia. ILCE es una de las redes de este tipo con más trayectoria en América Latina, alcanzado más de 15 años de historia (Red ILCE, s.f.).

El interés principal que entraña la red es el de fomentar el aprendizaje, aportar a la mejora de los procesos educativos por medio de acciones innovadoras, e impactar la pedagogía mexicana, desarrollando estrategias didácticas de aprendizaje y de explotación de los recursos de aprendizaje provistos en la plataforma.

El accionar de ILCE se supedita al uso de las TIC, por lo que se propone, en todo caso, exaltar las capacidades de los alumnos e incrementar sus conocimientos respecto a los componentes digitales, su ecosistema y su relación con las diferentes áreas de aprendizaje.

La Red ILCE trabaja de la mano de la Secretaría de Educación Pública (SEP) mexicana, aunque su origen no es público. Sin embargo, ILCE coadyuva en la administración de

la Red EDUSAT, por ejemplo, que permite la actualización de conocimientos y capacitación a distancia del profesorado y de servidores públicos. Colaboración que data de 1995. (Red EDUSAT, s.f.)

Aunque no existe en México un portal especializado público para educación básica, media y media-superior, el portal educativo del CONEVyT (Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo) se constituye en autentico espacio para el aprendizaje y la capacitación por medio de las TIC (CONEVyT, 2012). En este portal, jóvenes y personas adultas pueden acceder a información, recursos electrónicos de aprendizaje, algunos servicios de educación básica y formación para el trabajo. El portal hace énfasis en conocimientos de bachillerato, así como en orientación ocupacional (actúa también como bolsa de empleo).

Este espacio ofrece un repositorio amplio de recursos relacionados con las TIC y de aplicación en educación. Se especializa, como se anotaba, en la difusión de información de utilidad para los interesados en aprender sobre temas específicos, re-direccionando, con frecuencia, a portales especializados o enlaces relacionados. Como plataforma de comunicación, el portal educativo del CONEVyT, ofrece *newsletters* a través de correo electrónico, así como espacios de discusión abiertos tales que foros, conferencias en línea, opción de chat, entre otros.

La formación que se ofrece, está relacionada sobre todo con la generación de competencias de utilidad para la inserción en el mundo laboral, lo que incluye capacitaciones en diferentes tipos de trabajos, de formación más técnica. También se enfoca en la formación de asesores en temas de educación para adultos, elemento destacable dentro de la política local mexicana encaminada a zanjar la brecha digital.

Su énfasis en la educación es, pues, sobre los grupos con algún tipo de rezago o históricamente excluidos de los procesos de formación, más que sobre el grupo sistema de educación nacional en general. No obstante, sí genera programas para la educación básica y media de bachillerato tecnológico, en los contextos descritos anteriormente. Brinda, también, la posibilidad de acreditar conocimientos mediante la presentación de exámenes en línea y otros tipos de pruebas (CONEVyT, 2012).

Desarrollos en la educación obligatoria

Como se mencionó, por medio de la Red ILCE (Red Escolar), se han realizado importantes esfuerzos de incorporación de las TIC en el sistema educativo de manera sistemática. Estos esfuerzos, aunque de alcance tal vez más limitado que si se tratara de una estrategia propiamente nacional, se han dado sobre terreno de la alfabetización digital.

A nivel propiamente estatal, el Programa de Alfabetización e Inclusión Digital, que ha lanzado el programa MiCompu.mx (2013), y en el que pueden participar tanto alumnos como profesores de educación básica, es una de las principales iniciativas en este frente. Aunque es una propuesta concebida para dotar de equipamiento, así como de recursos materiales didácticos en línea, se plantea contribuir al desarrollo de habilidades de uso.

En el documento que establece la dotación de computadores portátiles (MiCompu.mx, 2013: 18) y se plantea que los niños deben mejorar su experiencia de estudio mediante la utilización avanzada de los recursos TIC. Es pues uno de sus objetivos específicos lograr la reducción de la brecha digital al interior del país. El plan, que comenzó como piloto en los Estados de Colima, Sonora y Tabasco, y en los niveles de 5º y 6º, se pretende de aplicación general en el futuro medio.

La calidad de la educación y la utilización de los equipos con fines educativos se intentan asegurar mediante la entrega de equipos formateados y con diferentes materiales educativos precargados. Materiales elaborados por la SEP y diferentes organizaciones colaboradoras (en temas de educación, cultura, ciencia, tecnología, protección social, antropología y derechos del consumidor, entre otros).

Los recursos contenidos en los equipos incluyen también software y aplicaciones para la realización de textos, audiovisuales, presentaciones interactivas, y disponen también de diferentes tutoriales, tanto para la producción como para compartir los trabajos realizados por medio de diferentes plataformas, contribuyendo de esta manera a la generación de recursos (MiCompu.mx, 2013: 23-27).

Campañas públicas para varios públicos

La Dirección General de Televisión Educativa, que forma parte de la Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas de SEP, es un organismo centralizado creado con el objetivo de fortalecer la enseñanza en México, mediante la oferta de alternativas educativas audiovisuales. Surge tras la identificación de la potencialidad de este tipo de acciones para vencer el rezago educativo, sobre todo en las regiones más apartadas o de difícil acceso.

Televisión Educativa tiene más de 50 años al aire, y ha sido uno de los actores históricos más determinantes en el campo de la innovación en educación en el país. En la actualidad es la encargada de producir, programar y transmitir, a través de la Red Satelital de Televisión Educativa (EDUSAT, en donde el ILCE presta asesoría), los contenidos audiovisuales de formatos educativos. Televisión Educativa dispone de varias herramientas TIC, y es responsable de lograr, por medio de éstas, hacer más accesible su trabajo en las regiones más alejadas, al igual que extendiendo su público objetivo al grueso de la población interesada.

Tiene también una función relacionada con la formación de profesionales en el campo de la producción y el uso de los medios en la educación. Paralelamente, lleva a cabo labores de investigación en soluciones tecnológicas relacionadas con la educación y la mejora de su calidad.

Dada su larga trayectoria, Televisión Educativa es uno de los actores que cuenta con más y mejor infraestructura para la comunicación y la educación, y constituye una auténtica iniciativa de AMI, ya que procura varios de los elementos que definen a esta disciplina: como acceso, utilización, uso balanceado, recursos mediáticos, información y capacitación sobre el uso de los medios, comprensión sobre las estructuras mediáticas, acceso a información y recursos para su utilización, entre otros (Televisión Educativa, s.f.a).

Igualmente, a estos recursos, se le une la iniciativa, muy destacada, de la UNAM (Universidad Autónoma Nacional de México), con colaboración del SPR (Sistema Público de Radiodifusión), conocida como TV UNAM. Esta estructura fue creada en forma de canal cultural universitario y ha sido uno de los más exitosos de la región. Es

una alternativa a la ya gigantesca producción mencionada anteriormente, pero que se vale también de alianzas y que, en la práctica, utiliza también sus recursos.

Aunque TV UNAM se concentra en la producción de televisión cultural nacional de alta calidad, también complementa su programación con contenidos producidos en el exterior pero que responden a sus demandas de contenidos y estándares de calidad. Creada en 2005, TV UNAM se ha hecho merecedora de un notable sello de calidad, sobre la base de productos audiovisuales de calidad universitaria, profesionales, y de amplia documentación.

Las alianzas que mantiene con la DGTVE le permiten también la utilización de la Red EDUSAT. Esta vitrina supone, para este canal, un alcance nacional real, sin contar, además, con las posibilidades de difusión en línea y repositorios creados por la misma. TV UNAM, como canal, está disponible igualmente en los sistemas de televisión por cable del país (TV UNAM, s.f.).

Campañas públicas para públicos específicos

A los esfuerzos sectoriales ya mencionados que ha realizado, con notable éxito, la Red ILCE (Red Escolar), se pueden sumar otros ejemplos en México.

Fruto los análisis de política pública realizados por CONEVAL (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo), por ejemplo, se lanzó, en 2014, el programa para Producción y Transmisión de Materiales Educativos y Culturales, como apoyo a la labor de Televisión Educativa. Este programa contribuye con la producción y transmisión de programas culturales, educativos y artísticos.

Este es un programa especialmente pensado para los alumnos que dentro de los esfuerzos de la DGTVE, cursan la modalidad de telesecundaria, y que se valen de recursos televisados o transmitidos por radio para la culminación de sus estudios, como se ve, una política sectorial muy especializada, pero que busca tener impacto sobre el rezago en la educación e impactar positivamente la tasa de terminación de estudios.

Además de la Dirección General de Televisión Educativa (DGTVE), la iniciativa cuenta con el apoyo de Televisión Metropolitana (Canal 22), de XEIPN (Canal 11), de

Radio Educación y del Instituto Mexicano de la Radio (Producción y Transmisión de Materiales Educativos y Culturales (CONEVAL, 2013).

En desarrollo de lo anterior, cabe destacar los esfuerzos de los canales de la Red EDUSAT: 11 Telesecundaria; 12 TV Docencia; 17 telebachillerato; 21 Tele México; 22 Tele Universidad; 27 Telesecundaria+. Estos canales son parte de esta red desde 1995, fecha en la que se dio inicio a la emisión de contenidos por parte de esta iniciativa, y cuentan también con el apoyo del ILCE. No obstante, sus operaciones dependen de la SEP (Red EDUSAT, s.f.).

Los contenidos de estos canales son responsabilidad de la SEP, y son fruto del trabajo en colaboración con instituciones relacionadas con el ramo que atiende o busca impactar. La Red EDUSAT intenta generar contenidos de alto impacto, es por eso que se nutre de alianzas para la producción, que le permitan, asimismo, convertirse en referente frente a los sectores a los que propone contenidos.

Los desarrollos de estos canales dentro de la red están relacionados con diferentes niveles de educación y diferentes temáticas. Incluso, existen algunos que emiten contenidos de actualización de conocimientos y capacitación para docentes, o programas para el uso de las TIC en diferentes niveles de complejidad. La capacitación de servidores públicos, como se ha exaltado, forma parte también de las prioridades de la Red.

EDUSAT, acrónimo de Educación Satélite, transmite igualmente programación especializada de cadenas internacionales como *Discovery*. Además, los contenidos gestionados a través del ILCE se difunden en otros países de Latinoamérica miembros de la Red ILCE.

Campañas de protección a la ciudadanía en Internet

Existen múltiples autoridades que difunden campañas de seguridad en línea, de uso de recursos, de ciberseguridad, o similares. Sin embargo, no existen políticas sistemáticas en la materia en México. Un ejemplo de éstas es la publicación de la Subsecretaría de Educación Básica “Clic Seguro” (s.f.), destinada a los alumnos del sistema público de educación básica que frecuentan los recursos de apoyo ofrecidos en su portal web.

Otra estrategia, referente en este sentido, puede ser el programa contra los delitos cibernéticos, lanzado por el Centro de Prevención del Delito (2014). En este portal se dan ejemplos de los delitos, se definen sus tipologías y se generan recursos, de diseño simple que facilita su comprensión, explicando, por un lado, los delitos, y, por el otro, estableciendo normas y consejos de utilización para evitar los riesgos principales o para estar más precavidos frente a cualquier ataque. En este sentido, el portal de Centro de Prevención del Delito brinda recursos mucho más amplios y se aproxima más a una campaña permanente¹⁶⁰.

Departamentos/Agencias AMI especializados

Organismos de consulta o paralelos (oficiales o contratados)

Por medio del CETE (Centro de Capacitación Televisiva), de Televisión Educativa, se ofrece el programa de Educación y Medios Audiovisuales. Este programa se especializa en la producción de recursos “sobre, con y desde” los medios audiovisuales en su relación con la educación (Televisión Educativa, 2012).

De acuerdo el CETE, la educación sobre medios hace referencia a los contenidos que desarrollan a los medios como objeto de estudio en sí mismos. Esto es, que hace énfasis sobre la comprensión, análisis y estudio de los medios, en este caso audiovisuales. Hace énfasis en comprender sus estructuras, canales, formas, códigos y lenguajes.

La educación con los medios hace referencia, por su parte, a la utilización de los medios como herramienta didáctica para el aprendizaje. La educación con los medios explora las potencialidades de los medios para servir a la educación. Examina cómo los medios pueden ser usados en los procesos de transmisión y construcción de conocimientos.

Finalmente, el CETE plantea la educación desde los medios, en este sentido, comprendiendo a los medios como los productores y transmisores de los contenidos educativos. En este apartado se estudia la producción de materia educativa específica para la utilización desde los medios.

¹⁶⁰ Las estrategias identificadas, son todas desarrolladas de forma similar a las descritas. No existen portales como lo podría ser En TIC Confío de Colombia, Internet Segura de ENLACES, en Chile, o Internet Sano en República Dominicana, por ejemplo.

Dentro del CETE, igualmente, se prevén capacitaciones para la creación de materiales educativos. Este curso de nivel de educación superior, se ofrece como diplomado, y es dictado directamente por los servicios educativos del CETE (Televisión Educativa, s.f.b).

Departamentos/Agencias TIC

General

En México, existe la Secretaría de Comunicaciones y Transporte, y dentro de ésta la Coordinación de la Sociedad de la Información y el Conocimiento (CSIC), órgano rector de las estrategias TIC en el país. La misión de la CSIC (2010), según se define en su reglamento, es gestionar el proceso de transición hacia la sociedad de la información y del conocimiento (SIC). Debe, de esta manera, coordinar, agrupar y hacer coincidir los esfuerzos que las diferentes instituciones públicas y agentes privados realizan. Igualmente, se expone que la CSIC debe coadyuvar en el proceso de integración de la ciudadanía a la SIC.

La visión de la Secretaría de Comunicaciones, por su parte, es que para 2025 se vivirá ya bajo una estructura social definida por la SIC. En este contexto, México debería estar desarrollando o generando un entorno de igualdad de oportunidades. Es por esto que el acceso al conocimiento, a la educación y los diferentes procesos de aprendizaje, es tenido en cuenta como prioritario por la CSIC. La Coordinación se plantea escenarios de uso y apropiación real de las TIC y apoya la generación de planes y políticas públicas de alcance nacional (como México Conectado).

En educación

Los departamentos TIC específicos para la educación, como se ha visto, son varios, pero vale la pena destacar nuevamente a la Coordinación General de Televisión Educativa y la Red EDUSAT, que generan un real despliegue de recursos para generar cobertura en los centros educativos y por fuera de ellos, dentro del entendimiento de las tecnologías comunicativas vigentes e incorporadas a los sistemas educativos. Este caso que se describe constituye pues un ejemplo de utilización de las TIC en la educación a distancia. La Red EDUSAT, alcanza una de las mayores coberturas de

iniciativas educativas gracias a los diferentes canales que conforman su oferta análoga y digital de contenidos.

También es indispensable señalar a la Secretaría de Educación Pública (SEP) que coordina las acciones dentro de los planes de dotación como México Conectado (2013) (Estrategia Nacional Digital, 2013), o el piloto para la dotación de computadores personales MiCompu.mx (2013).

Autoridad para la regulación de contenidos mediáticos

En México, la entidad encargada de regular los contenidos mediáticos es la Subsecretaría de Medios de la SEGOB (Secretaría de Gobierno). La regulación se extiende a tres frentes principales (McKenzie, 2005).

Por un lado, se regula la publicidad. En México, las cadenas de televisión pública están sujetas a un amplio reglamento que les prohíbe transmitir cualquier tipo de publicidad. No obstante, la radio pública (del Instituto Mexicano de la Radio, IMER) y las cadenas privadas sí la pueden transmitir.

La reglamentación en este frente, se extiende igualmente a los minutos de tiempo al aire que se pueden dedicar a la publicidad. Se establece un máximo de seis minutos por hora para televisión por satélite y cable, el 18% del total de la grilla de programación diaria de televisión y, en el caso de la radio, un máximo del 40% de su programación emitida en un día (McKenzie, 2005).

El segundo ámbito objeto de regulación es la “programación cuestionable” para ser transmitida por televisión, así como los contenidos de valores considerados inapropiados frente a algunas audiencias. Se ha creado, en este sentido un sistema, gestionado por la División de Radio, Televisión y Cinematografía, para la clasificación de los contenidos según audiencia, lo que influye también en la fijación de la franja horaria.

Las áreas consideradas inadecuadas son normalmente aquellas en las que se transmiten contenidos sexuales explícitos, violencia, drogas y, en general, actos que se puedan considerar obscenos. Estos contenidos, una vez identificados, son inspeccionados por el Gobierno, quien decide sobre su posibilidad de transmisión. Se divide, entonces, en

nivel A, que recoge los contenidos aptos para todo público y horario; nivel B, donde se ubican los contenidos para adolescentes mayores de 15 años y que pueden ser transmitidos sólo después de las 20h y; el nivel C, que implica contenidos que responden a la clasificación del B, pero que al contener consumo de tabaco y alcohol, deben ser transmitidos a partir de las 22h. Cuando se trata de contenidos que presentan desnudos, por ejemplo, se les prohíbe a los operadores terrestres su transmisión (McKenzie, 2005).

El tercer ámbito de regulación, es el de la crítica al Gobierno. Desde el 1998, es permitida en México la crítica al Gobierno, esto debido a la modernización del Estado y al fortalecimiento de la democracia. Aunque aún se examinan estos tipos de eventos, ya que el ensañamiento y otros tipos de conductas son castigadas penalmente. Aun así, el contexto de crítica es hoy más abierto.

Las sanciones que puede imponer la Subsecretaría van desde multas, hasta la cancelación misma de la licencia de transmisión. En México, todos los contenidos emitidos son grabados y sometidos a controles ex post. Existe, de esta manera, la figura de “oficiales de campo” que, a manera de censor, escuchan los contenidos de radio y televisión (McKenzie, 2005).

Panamá

Políticas para el desarrollo de las TIC

Políticas para la inserción TIC en la educación

En Panamá, la Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SENACYT) es la institución líder en la implantación y el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación. Las TIC reciben por parte de esta secretaría atención sectorizada, y los programas para atender diferentes necesidades en torno a su adecuado desarrollo pasa, por lo general, por alguna dependencia de ésta. Tal es el caso de la inserción de las TIC en la escuela panameña.

SENACYT coordina en conjunto con el Ministerio de Educación (MEDUCA), estrategias para el fomento de la apropiación de las nuevas tecnologías. La estrategia se concentra en la detección y desarrollo del talento humano, desde edades tempranas, por medio de experiencias y programas de capacitación. La estrategia contempla también la atención de los frentes de innovación para el aprendizaje. De esta manera, estos organismos proponen modelos de alfabetización digital que se incorporan a la escuela y, en general, al sistema educativo público (Montenegro, 2013: 3).

Dentro de SENACYT, por su parte, destaca otro proyecto de gran envergadura conocido como las Infoplazas. Estos telecentros comunitarios proveen acceso público a la red, la información y el conocimiento. Las Infoplazas procuran acceso a las tecnologías más recientes, haciendo énfasis en las poblaciones con recursos más limitados y en las regiones más apartadas. Igualmente, se integran a los sectores deprimidos con escaso acceso a la educación. De esta manera, ofrece capacitación para el uso, conocimientos básicos de informática y guía en el uso de Internet. El proyecto tiene como objetivo principal brindar acceso a la sociedad de la información y el conocimiento y contribuir al cierre de la brecha digital en el país.

En el país, en total, existen más de 300 Infoplazas distribuidas prioritariamente en las regiones más apartadas, sirviendo de espacios educativos para muchas escuelas que no cuentan con ningún otro tipo de acceso a Internet. Entre los servicios educativos que

desarrollan las Infoplazas se encuentran las enciclopedias virtuales y el acceso a repositorios de información curada (SENACYT, s.f.).

En un principio, las Infoplazas surgieron como un proyecto del BID (Banco Interamericano de Desarrollo) en el que SENACYT creó una fundación, con el nombre de la iniciativa, que tuvo como objetivo atender las demandas sociales relacionadas con las TIC, haciendo énfasis en el acceso de bajo costo a la información, el conocimiento y las tecnologías. Dada esta misión, las Infoplazas se concentraron en el desarrollo de recurso educativos info-comunicativos (Montenegro, 2013: 4).

Políticas TIC generales

La Agenda Digital Estratégica de Panamá configura el marco dentro del cual se generan los programas, estrategias, iniciativas y cualquier otro tipo de política pública para el desarrollo digital. La Agenda busca mejorar la conectividad del país y generar infraestructuras tecnológicas de punta. Para esto, señala que el Gobierno debe incentivar políticas de acción innovadoras que aseguren interoperabilidad de los componentes técnicos y mayor implicación de las diferentes instituciones públicas en los procesos de adaptación y transformación. Esto incluye, incluso, el ajuste legislativo y jurídico, y la adaptación a procesos digitalizados que permitan mayor presencia y eficacia.

Se plantea, dentro de la Agenda, el incentivo de las habilidades digitales de la ciudadanía, así como lograr la transformación del sector TIC nacional, hacia un escenario de desarrollo moderno, y la articulación de programas y acciones que abarquen la totalidad del sector (agentes privados, públicos y mixtos) (CAF, 2013: 7).

Panamá cuenta además con un sector privado potente que promueve la generación de políticas públicas y acciones para incentivar el desarrollo de las TIC y el sector TI en el país. En este sentido, la Cámara Panameña de Tecnología (CAPATEL), que ha confeccionado un directorio para las empresas de tecnología del país, en forma de publicación bilingüe, reúne a más de 50 empresas del sector de las tecnologías de la información y la comunicación.

En el marco de esta colaboración del sector privado con el Estado se ha gestado una cadena de colaboración que ha dado lugar a que CAPATEC sea actor líder en la potenciación del Plan Estratégico Nacional TIC 2008-2018(Montenegro, 2013: 5).

La Estrategia TIC Nacional 2018 obedece a su vez a los lineamientos generales del Plan Estratégico del Gobierno Nacional para el 2010-2014, intentando dar continuidad a la inversión prioritaria realizada bajo la vigencia de dicho plan. Esta estrategia es pues la columna vertebral de los procesos de innovación que se llevan a cabo a nivel regional y nacional en Panamá. El foco de atención principal está puesto sobre el crecimiento y desarrollo del sector TIC. El plan abarca, gracias a su estrecha relación (y coordinación) con CAPATEC, la guía y generación de lineamientos para la gestión de negocios e importaciones del sector.

Dentro de la estrategia, se entiende que el marco general de actuación es el del fortalecimiento de la inversión y desarrollo en TIC, por medio del impulso al Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología.

La Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SENACYT), como se ha mencionado, es la encargada de suplir muchos de los servicios relacionados con las TIC y el crecimiento del sector en las diferentes regiones del país, con la prestación, incluso, de servicios de carácter social que fomenten un escenario de crecimiento a nivel nacional. Pero es la Autoridad Nacional para la Innovación Gubernamental (AIG) la entidad realmente responsable de la gestión y diseño de la Agenda Digital Nacional.

La AIG es la responsable de velar por la modernización del Estado panameño. De esta manera, el mandato de la AIG se extiende a la apropiación de las TIC en los diferentes procesos de gestión del Estado y en la administración pública en general. Entre los proyectos de política pública más destacados creados por la AIG están, por ejemplo, la Red Internet para Todos, el Proceso de Informatización de Sistema Penal Acusatorio y la estrategia nacional de *E-Government*. Uno de los objetivos derivados de la generalización de las TIC como herramientas de gestión es generar un espacio de creación de ciudadanía digital que permita, entre otros, llevar el gasto de papel para trámites simples a cero.

Por otro lado, la AIG se ha encargado del despliegue de dispositivos técnicos en las escuelas, como computadores y terminales para el acceso a Internet. La gestión llega también al sistema de salud público, el cual ha sido informatizado para facilitar la toma de citas médicas y la gestión de archivos de los pacientes (AIG, s.f.).

Como se adelantó, una política de alto impacto que rige actualmente en Panamá es la que configura la mencionada Red Nacional de Internet [para Todos](RNI). La AIG administra esta red en virtud de la Ley 59 de 2008 que creó la Junta Asesora de Servicio y Acceso Universal, que da continuidad a la Red, elevándola a prioridad de inversión dentro del esquema de políticas públicas para el desarrollo de las TIC en el país. El propósito de esta red de infraestructuras de última generación es proveer acceso inalámbrico en todas las regiones del país de manera gratuita.

El proyecto hace parte también del objetivo general de generación de una ciudadanía digital capaz de gestionar los principales trámites en línea, así como acceder a información pública esencial y participar en procesos tales como consultas e, incluso, licitaciones; esto además de acceso a correos electrónicos y otros tipos de servicios básicos en la red. El desarrollo de la sociedad de la información y el conocimiento surge como interés nacional que busca ser cristalizado por medio de este tipo de acciones.

En educación, el impacto de esta red es de alto alcance, dado que se prevé el acompañamiento de diferentes campañas de dotación de tecnologías listas para el uso por medio de este tipo de conexión. La Red, con un interés eminentemente social, posee un potente mecanismo de filtrado, que previene que los menores accedan a contenidos dañinos por medio de la red pública de Internet.

El aumento de los servicios en Internet y la conectividad misma a la red son los pilares básicos del actuar dentro de los esfuerzos de la AIG; de acá que la RNI sea considerada prioritaria. Igualmente, dentro de los planes de la RNI está la creación de una red/plataforma destinada a las PYMES y que sirva para el potenciamiento de sus actividades, ayudando, además, a la formalización de sus negocios y al desarrollo de nuevas formas de comercio en el país (Internet para Todos, s.f.)

Por su parte, el Instituto Nacional de Formación Profesional y Capacitación para el Desarrollo Humano (INADEH), se configura como expresión máxima de la política

para el desarrollo humano en Panamá. Creado en 2006, INADEH busca el desarrollo general de actividades relacionadas con el fomento de las capacidades de la población civil.

Por medio de diferentes acciones, el INADEH se propone crear y fortalecer constantemente un sistema de ámbito nacional para la formación profesional, que garantice altos estándares de calidad y la generación de recursos humanos cada vez mejor cualificados. INADEH distribuye sus acciones según la priorización de los sectores de más desarrollo en el país, favoreciendo, sobre todo, la adquisición de habilidades técnicas de alto nivel, que incluyen, en cualquier caso, a las digitales en todos sus niveles de complejidad.

El accionar de INADEH se ve igualmente inscrito dentro de un marco de cooperación estrecha con los sectores productivos, la empresa privada en general y la población civil. Se realiza de esta manera porque la política de fomento de capital humano del país entiende la necesidad de reforzar los sectores productivos para lograr una inversión de capital económico y humano eficiente y sostenible en el tiempo (OIT, s.f.).

Políticas de alfabetización mediática e Informativa

E-Learning

Educa Panamá, portal que hace parte de la Red Latinoamericana de portales Educativos (RELPE), es el portal diseñado por el Ministerio de Educación de Panamá para brindar soluciones educativas en línea. Concebido como un producto para incentivar la innovación, la creatividad y la constante actualización tecnológica, Educa Panamá desarrolla y apoya la realización de múltiples actividades de tipo académico, tecnológico, científico y cultural.

El portal busca la integración de la comunidad educativa en general, mediante la generación de espacios de trabajo en red y de proyectos de colaboración entre pares. El objetivo de este tipo de iniciativas dentro del portal es lograr la identificación y reproducción de buenas prácticas en el sistema educativo nacional.

Al formar parte de RELPE, Educa Panamá goza de un extenso sistema de almacenamiento y un amplio catálogo de recursos y contenidos para la educación. El

compromiso que se extiende desde la filosofía de RELPE, que junta plataformas de 18 países, es la de contribuir en la disminución de la brecha digital de la que son víctimas muchos países de la región, y dentro la cual Panamá presenta altos niveles de desigualdad de acceso también. La prestación de sus amplia red de recursos tiene el objetivo de generar acceso a una mejor y mayor cantidad de contenidos educativos que ayuden, a su vez, a cerrar la brecha entre la calidad de la educación a la que los diferentes sectores sociales en el país pueden acceder.

El portal se basa en la cooperación entre actores y aboga por el intercambio cultural tanto al interior del país como a nivel continental. La mejora de la calidad educativa, no obstante, es su prioridad. (Educa Panamá, s.f.).

En Panamá, fruto de los procesos de integración regional, los estudiantes pueden acceder también al portal CEDUCAR (Red Educativa de Centroamérica y República Dominicana) lanzado en República Dominicana y que tiene como objetivo operacional ayudar en la mejora de la educación en Centroamérica (ver aparte sobre República Dominicana).

Desarrollos en la educación obligatoria

Como se ha desarrollado en los apartes anteriores, y en términos de alfabetización digital, la Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SENACYT), a través de las Infoplazas, brinda acceso gratuito a Internet, procura la instalación de dispositivos TIC y ofrece diferentes opciones para la capacitación de estudiantes. En el uso y aprovechamiento de las herramientas, dispositivos y aplicaciones TIC.

Igualmente, en el marco del Programa de Internet para Todos, se generan campañas de dotación que son acompañadas de iniciativas para el uso y apropiación de las herramientas tecnológicas. Las Infoplazas, no obstante, se configuran como el principal punto de acceso para muchos niños y jóvenes dentro del sistema público de educación básica y media. Los recursos ofrecidos en las Infoplazas para la educación, así como las campañas para la utilización de los recursos y la explotación de las TIC en la educación, hacen de estos centros verdaderos instrumentos de alfabetización (tradicional y digital), con un impacto directo en el sistema escolar público nacional.

Campañas públicas para varios públicos

En Panamá, existe un Sistema de Televisión Cultural y Educativa (SERTV) que hace parte del Sistema Estatal de Radio y Televisión. SERTV es producto de una iniciativa creada por la Universidad de Panamá en los 70, pero que recibe su mayor impulso en 2005, que coincide con la creación del Sistema Estatal de Radio y Televisión. Para el año 2009, SERTV logra una independencia relativa frente a la ordenación de contenidos de los servicios públicos, logrando incluir una grilla con un mayor número de contenidos culturales y educativos, que le han permitido abrirse al debate público y a la generación, incluso, de espacios de participación ciudadana dentro de la grillas de programación que maneja. Las ventajas que esto ha supuesto están vinculadas a la posibilidad de separar la función informativa oficiosa gubernamental, de las necesidades de creación de canales efectivos para la diseminación de contenidos útiles para la sociedad (Martínez, 2010: 131-132).

Departamentos/Agencias TIC

General

La Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SENACYT) es el órgano encargado de liderar los procesos de desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación en Panamá. SENACYT configura diferentes líneas de acción para atender las necesidades prioritarias de desarrollo en el ámbito de las TIC (Montenegro, 2013: 3).

SENACYT ha desarrollado plataformas alrededor de sus diferentes direcciones y áreas prioritarias, con el propósito de dotar de bases científicas y mayor autonomía para la acción a los distintos programas de implementación que se lanzan desde sus dependencias. De esta manera nace, por ejemplo la Gestión de Ciencia y Tecnología, que brinda asesoría para garantizar un sistema coordinado de acción entre departamentos, que asegure, igualmente, la viabilidad y coherencia del desarrollo científico en el país. SENACYT integra políticas de becas para estudios, de estímulo a las actividades de ciencia y tecnología, en generación y actualización de indicadores de ciencia de ciencia y tecnología, programas de apoyo a las universidades, entre otros.

SENACYT se encarga también de la gestión del Plan Estratégico Nacional de ciencia Tecnología e Innovación.

Dentro del SENACYT, existen, como se ha mencionado, los centros para el desarrollo de habilidades TIC y generación de acceso a Internet y a las tecnologías (Infoplazas) con prioridad en las regiones deprimidas del país, normalmente ubicadas en las zonas rurales y suburbanas del país. (Montenegro, 2013: 4).

En educación

La Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SENACYT) trabaja de la mano con el Ministerio de Educación Nacional en los temas relativos a la incorporación y potenciación de las TIC en la educación. La colaboración entre SENACYT y el ministerio tiene como objetivo mejorar las capacidades del recurso humano panameño mediante la provisión de acceso, por un lado, y la capacitación, por el otro. El acompañamiento a estas medidas está dado por la generación de programas de actualización, la dotación de equipos modernos y la creación de diferentes tipos de repositorios de materiales educativos y de capacitación de calidad.

Perú

Políticas para el desarrollo de las TIC

Políticas para la inserción TIC en la educación

En Perú la política de dotación y en general de apropiación de las TIC en la educación se cristaliza por medio de PerúEduca (Sistema Digital para el Aprendizaje), portal que, igualmente, hace parte de la Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE). PerúEduca realiza dotación de equipos a nivel nacional. Entre los principales dispositivos TIC que integran su política de distribución se encuentran servidores, periféricos portátiles y de escritorio, laptops (*Laptops XO*), así como herramientas informáticas para uso educativo y gestión y administración de las instituciones educativas. Los públicos destinatarios de estas herramientas son los alumnos, los profesores, los directivos, y, en algunos aplicativos, los padres.

Todos los equipos que se entregan dentro de los programas de dotación administrados por PerúEduca, hace uso de software completamente libre, lo que garantiza la utilización de los equipos y la actualización de los programas de manera gratuita. Los profesores son objeto de programas de acompañamiento permanente en capacitación para el uso de estas herramientas y tipo de software.

PerúEduca permite, igualmente, en los centros educativos que disponen de conexión a Internet, la disposición de redes inalámbricas que son detectadas de manera automática por los equipos entregados, asegurando la conexión de los mismos a la red y acceso a los contenidos del portal. Esta red se extiende a dispositivos adquiridos por fuera de los planes públicos de dotación, con la intención de garantizar una mayor penetración de los servicios educativos y la posibilidad de navegación para un público más extenso.

La prioridad de PerúEduca, en el momento (2015) es la de extender las conexiones inalámbricas para garantizar el acceso en las regiones que aún no gozan de puntos fijos de conexión de banda ancha. En este sentido, los recursos y servicios desarrollados dentro del Sistema Digital para el Aprendizaje han sido abiertos a todos los centros del sistema público de educación del país (PerúEduca, s.f.).

Por su parte, en el Reglamento de Organización y Funciones del Proyecto Huascarán (actualmente desarrollado por medio de la DIGETE)(arts. 3-8) –dictado en virtud del Decreto Supremo N° 067-2001-ED (documento para la creación del proyecto Huascarán)– se establecen los lineamientos básicos de actuar de esta política rectora del sector TIC en la educación peruana. El Proyecto Huascarán fue concebido en el año 2001 como órgano autónomo pero dependiente del Ministerio de Educación Nacional y del Viceministerio de gestión Pedagógica.

Huascarán fue creado con el objetivo fundamental de garantizar la creación de una red moderna, de cobertura nacional, sujeta a procesos de evaluación y revisión estratégica que fuera capaz de responder a la inminente inserción en la sociedad de la información y el conocimiento del país, así como transmitir contenidos educativos para el refuerzo y generación de un mayor aprovechamiento del sistema educativo nacional (art. 3).

El proyecto fue organizado respondiendo a una estructura de órgano autónomo y con vocación de permanencia, con el fin de lograr la implementación y apropiación real de las tecnologías en la educación; frente en el que Perú, en 2001, estaba fuertemente rezagado en comparación con muchos de los países de la región. Huascarán albergó el propósito general de extender la alfabetización digital para garantizar la adquisición de competencias individuales para la creación, socialización y consumo de conocimiento e información (art. 4).

La integración de las TIC al sistema educativo constituyó pues la prioridad del proyecto. La mejora de la calidad educativa y la modernización de las instituciones educativas fueron comprendidas, de la misma manera, como derivadas de este objetivo principal. Uno de los principios rectores que definieron a Huascarán fue el de lograr la democratización del acceso al conocimiento y, de esta manera, contribuir a la generación de una sociedad más equitativa. Huascarán también se constituyó en centro de promoción de investigación y desarrollo en el país (art. 5).

Hoy en día el Proyecto Huascarán es directamente controlado y administrado por medio de la Dirección General de Tecnologías Educativas (DIGITE), organismo que coordina las acciones que se generan entre sectores y con las diferentes instituciones con la intención de ampliar la cobertura general de los servicios TIC educativos en el territorio nacional. Estos servicios incluyen también la gestión de la televisión educativa nacional

(Decreto Supremo N° 016-2007-ED, 2007). En términos prácticos, DIGETE vino a reemplazar a Huascarán, creando una autoridad donde se concentran diferentes poderes facultativos, que facilitan (o pretenden facilitar) el desarrollo de acciones. Al ser un órgano desconcentrado con autonomía mayor, DIGETE puede permitirse actuar más libremente y de forma más discrecional que el predecesor Proyecto Huescarán.

Otra política que tuvo gran influjo en el Perú, fue el Programa "Una Laptop por Niño", llevado a cabo en el año 2008, mediante la cual el país intentó sumarse a las tendencias de dotación que se presentaban en algunos países de la región y que tenía como objetivo lograr que los estudiantes tuvieran acceso a un computador personal. El impacto de esta política es de gran importancia porque configura el paso a la política de creación de Centros de Recursos Tecnológicos dada la imposibilidad económica de mantener una política 1:1 en el país.

De esta manera nace, de la mano de la DIGITE, y complementando su programa de dotación de laptops XO¹⁶¹, una extensa campaña para lograr el acceso global a Internet –por medio de diferentes recursos– de los centros educativos públicos del país. Los telecentros han sido acompañados de diferentes iniciativas que incluyen la generación de laboratorios de robótica escolar, entre otros. Infoescuela, un programa anterior a la creación de los Centros de Recursos Tecnológicos, fue retomado con la finalidad de aprovechar el terreno logrado en el manejo y entrega de dispositivos de computación en regiones pobres del país. (Balarin, 2013: 27).

¹⁶¹ Laptops que se entregan en el país, por medio de DIGETE, y que se conocen bajo este nombre. Tienen la característica de estar listas para conectarse de manera automática a las redes públicas de Internet inalámbrico del país, además de utilizar software libre para su funcionamiento básico y su interacción con las plataformas públicas de recursos educativos.

Políticas TIC generales

El Fondo de Inversión en Telecomunicaciones (FITEL) es el resultado de la política y legislación en torno al interés prioritario de satisfacer las demandas de conexión y modernización del Estado. Está destinado a promover todas las actividades relacionadas con la provisión de acceso universal a Internet. El actuar de FITEL (s.f.) es de alcance nacional y se configura alrededor de los servicios generales de telecomunicaciones de transmisión de voz y datos. FITEL es administrado directamente por el Ministerio de transportes y telecomunicaciones y su estructura organizativa y jurídica responde a la de una secretaría técnica.

La misión general de FITEL es la promoción de proyectos y políticas articuladas que permitan el acceso a Internet en todas las zonas del país. FITEL también supervisa y cofinancia diferentes proyectos en telecomunicaciones y TIC en general. En sus aspectos más técnicos, desde FITEL se gestionan los estudios que tienen que ver con el manejo de infraestructura. Es el órgano encargado de fijar las características, plazos y dimensiones de la inversión en el sector.

Tiene la responsabilidad, igualmente, de servir como agente de interacción entre el sector privado y el público con el fin de lograr la participación de la industria en los diferentes proyectos de dotación y generación de acceso. La participación del sector privado se entiende como prioritaria en tanto que FITEL busca generar medidas perdurables, que integren una estructura de prestación de servicios que sea sostenible. FITEL realiza, de esta manera, una labor de coordinación que ha permitido la generación de alianzas estratégicas entre los sectores público y privado, que involucran a las universidades y centros de investigación, así como a entidades internacionales. La función principal de FITEL, en todo caso, es gestionar y decidir la financiación de los programas de provisión de servicios, y garantizar su correcta administración (FITEL, s.f.).

El Plan Nacional para el Desarrollo de la Banda Ancha en el Perú, es la política general del Estado peruano para el impulso de la conectividad por medio de banda ancha en el país. Este plan se desarrolla de manera conjunta por representantes de diferentes sectores, reunidos en una Comisión Multisectorial Temporal, creada con el propósito de que el plan integra las prioridades de los diferentes sectores productivos y del sistema

educativo, y atienda las principales necesidades sociales del país frente al desarrollo de conectividad como impulsor de crecimiento económico-social. La Comisión es integrada por representantes del Viceministerio de Comunicaciones, la Dirección General de Regulación y Asuntos Internacionales de Comunicaciones (MTC), el Organismo Superior de la Inversión Privada de Telecomunicaciones (OSIPTEL), el Instituto Nacional de Investigación y Capacitación en Telecomunicaciones (INICTEL-UNI), la Presidencia del Consejo de Ministros y la Oficina Nacional de Gobierno Electrónico e Informática, y la Asociación para el Fomento de la Infraestructura Nacional (AFIN) (MTC, 2010).

En Perú existe además un Plan para el Desarrollo de la Sociedad de la Información y el Conocimiento, también conocido como Agenda Digital 2.0 (Decreto Supremo N° 066-2011-PCM, 2011). Este plan busca asegurar el acceso a la sociedad de la información y el conocimiento (SIC) por parte de todos los ciudadanos y en todas las zonas del país. Para que esto se logre, el plan se plantea expandir y procurar el desarrollo de competencias para el uso y la participación cívica dentro del entendido de las herramientas y procesos que se vinculan a la SIC.

Con el objetivo de generar y garantizar más y mejores oportunidades para el uso y apropiación de las nuevas tecnologías, el plan hace énfasis en entender la inclusión social, por medio de servicios que permitan la participación, y de esta manera el ejercicio de los derechos vinculados a la ciudadanía. El plan comprende las habilidades para aprovechar la SIC como elementos básicos e indispensables a satisfacer para lograr que el país avance hacia el desarrollo humano y social.

En este mismo sentido, el Plan para el Desarrollo de la Sociedad de la Información y el Conocimiento impulsa proyectos de I+D+I (investigación, desarrollo e innovación) alrededor de las TIC. El esquema para la asignación de recursos para la investigación en estos frentes se prioriza según parámetros que den prioridad a elementos que se relacionen con el desarrollo económico y social de las regiones y el país en general. Los frentes de atención son el incremento de la productividad y competitividad a través de procesos innovadores que impacten, sobre todo, la generación y producción de bienes y servicios. El foco de desarrollo de crecimiento se comprende estrechamente vinculado con los avances técnicos en el terreno de las TIC.

Complementariamente, el plan busca promover esquemas de gestión pública que permitan avanzar en el establecimiento de una administración pública más eficiente y orientada a facilitar los procesos dirigidos a la población. De esta manera, se busca además que los procesos lineamientos emitidos se integren adecuadamente en los distintos niveles de la Administración. La Agenda Digital 2.0 busca que el desarrollo de la SIC se dé de manera homogénea y que resulte en la creación de nuevos espacios, en un impulso a la creación de nuevos mercados, en la extensión de las posibilidades de acción de los ciudadanos y en una mejor gestión del Estado a través de la automatización y digitalización de servicios e información (Decreto Supremo N° 066-2011-PCM, 2011: 24-27).

Políticas de alfabetización mediática e Informativa

E-Learning

Como se mencionó, en Perú existe una iniciativa de gran alcance que funciona a manera, entre otros, de portal educativo. PerúEduca es un portal que ofrece recursos electrónicos para la educación, que incorpora actividades y diferentes tipos de herramientas para la educación pero que además funciona como una plataforma para la interacción entre alumnos y profesores, como guía de estudio para los alumnos, como canal de comunicación con los padres de familia, y como herramienta de gestión del sistema público educativo.

De esta manera, PerúEduca abre las puertas no sólo al personal de formación educativa y a los estudiantes, sino a los administrativos, a los padres y a las autoridades competentes en los ámbitos de educación en todos los niveles de la administración pública.

De igual forma, al hacer parte del grupo de plataformas de la Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE), los estudiantes y docentes disponen de amplios repositorios de recursos electrónicos, así como de la posibilidad de compartir experiencias e inquietudes más allá de las fronteras nacionales.

De acuerdo con Lugo et al. (2012: 38), estos tipos de portales han generado en los países de Latinoamérica la apropiación de la figura del *prosumidor* (productor-consumidor) y

favorecido la proposición de objetos de estudio y aprendizaje mejor definidos dada la necesidad de crear herramientas que se ajusten a los contenidos propuestos. Los portales educativos actúan como una suerte de aula aumentada, reforzada, que permite la exploración de un mayor número de contenidos, así como mejorar los procesos de gestión de información y de evaluación de la actividad de los estudiantes. Igualmente, la creación de estos portales ha hecho posible el uso, re-uso y digitalización de contenidos de calidad, poniéndolos a la mano de públicos mucho más extendidos.

Campanas públicas para varios públicos

Dentro del portal nacional de educación PerúEduca, se ha lanzado la televisión educativa llamada PerúEduca TV. Este servicio se ofrece por medio de una plataforma virtual en la que se procuran recursos en formato audiovisual. Estos contenidos están especialmente concebidos para los estudiantes del sistema educativo público, en los niveles que integran la educación básica. PerúEduca busca la mejora de la calidad de la educación así como impactar en los resultados individuales obtenidos por los estudiantes. En desarrollo de esta premisa, PerúEduca se propuso lanzar este canal, que pretende servir de apoyo, sobre todo en los casos donde los alumnos presentan deficiencias de formación.

El equipo de producción y gestión de la televisión educativa PerúEduca está conformado por profesionales de diferentes áreas y disciplinas, esto con el propósito de recuperar material de utilidad y de realizar producciones audiovisuales que se adapten, bajo parámetros muy exigentes, a los contenidos curriculares de las diferentes áreas de estudio. Se producen contenidos en los campos de: comunicación, matemáticas, ciencias, tecnología y ambiente; historia, geografía y economía; educación para el trabajo; religión, ciudadanía y arte; y educación física (PerúEducaTV, s.f.).

De igual forma, dentro del Plan para el Desarrollo de la Sociedad de la Información y el Conocimiento (Agenda Digital 2.0), se propone lograr asegurar el desarrollo de habilidades que mejoren las condiciones de acceso de la población a la SIC. En virtud de este mandato, Perú ha creado una estrategia para el impulso de programas de alfabetización informacional (Decreto Supremo N° 066-2011-PCM, 2011: 35).

Las acciones que el Estado ha emprendido en este frente se derivan de la identificación de la aparición de una brecha que excede a la digital, y es la que se genera al tener acceso a las TIC pero no al manejo de la información que de ellas se desprende. Esta brecha está marcada por la dificultad a la que se enfrentan algunas personas a la hora de buscar, acceder, recuperar y procesar la información con facilidad. Perú suscribe en este sentido la Declaración de Alejandría que indica que la alfabetización informacional es indispensable para forjar habilidades que lleven al aprendizaje a lo largo de la vida. El buen uso de la información es visto como indispensable para la formulación de políticas públicas educativas de calidad, que garanticen la transformación del sistema educativo público.

El plan propone que desde las mismas instituciones educativas se deben generar estrategias para la mejora de estas capacidades, tanto en primaria y secundaria, como en la educación superior. Este tipo de estrategias se entienden extensivas a los esfuerzos nacionales de dotación, y por ello, se comprenden también por fuera del sistema tradicional de educación, buscando su desarrollo en la educación adulta también.

El plan que en este sentido se propone, es amplio e involucra a las diferentes autoridades locales, regionales y nacionales. Se espera de esta manera que la dotación sea acompañada de manera permanente por iniciativas en uso y gestión de la información y los contenidos de Internet. Las campañas de alfabetización informacional se mencionan como paralelas a las de alfabetización digital (se comprenden dentro del documento rector como una misma forma de acompañamiento) (Decreto Supremo N° 066-2011-PCM, 2011: 35).

Estas campañas se proponen, igualmente, como complementarias a la creación de centros de cómputo y puntos de acceso público a Internet.

Campañas públicas para públicos específicos

Como se ha mencionado en apartados anteriores, dentro de la Dirección General de Tecnologías Educativas (DIGETE) se desarrollan diferentes iniciativas encaminadas a la generación de mejores estructuras, contenidos, habilidades y procesos relacionados con la inserción de las nuevas tecnologías en el sistema educativo peruano. DIGITE detenta la responsabilidad del desarrollo de este tipo de procesos y es en el marco de

sus acciones que se planifican el despliegue de tecnologías y las compañías relacionadas con el uso y aprovechamiento de las mismas (Balarin, 2013: 32).

Dentro de las campañas específicas de DIGETE está la dirección sobre la creación y posterior distribución de los contenidos precargados de las laptop XO, así como la integración de sus sistemas de conectividad a repositorios de recursos educativos e informativos de calidad, que son gestionados bajo tutela del Ministerio de Educación. En este sentido, DIGETE también desarrolla campañas y programas de capacitación a maestros en el uso y aprovechamiento de la informática educativa. Estas iniciativas son conocidas como los DAT (Docentes de Apoyo tecnológico) (OEI, 2014).

Por su parte, PerúEduca presta diferentes tipos de capacitación para el uso de las nuevas tecnologías y para la apropiación de los diferentes recursos que se gestionan a través de su plataforma. El público específico mayoritario es el estudiantado, pero reciben también este tipo de capacitaciones maestros y personal administrativo de las escuelas (ver apartado correspondiente).

Departamentos/Agencias TIC

General

FITEL, el Fondo de Inversión en Telecomunicaciones, que configura el desarrollo de la política TIC nacional. FITEL (s.f.) tiene como responsabilidad la provisión de acceso a los servicios de telecomunicaciones en el territorio nacional. Está directamente vinculado al Ministerio de Transportes y Comunicaciones y, como se mencionó, ostenta la categoría de secretaría técnica.

FITEL cuenta además con el apoyo del Ministerio de Educación y otras dependencias superiores de la Administración, para el desarrollo de proyectos que involucren la investigación y la implementación general de proyectos I+D+I. Al tener como objetivo principal de su actuación la promoción del acceso a los servicios de telecomunicaciones en general, con principal énfasis en las áreas rurales y deprimidas, FITEL está en capacidad de fijar prioridades y diseñar políticas públicas para el fortalecimiento y extensión del sector TIC (sobre todo en términos de infraestructura).

FITEL trabaja de la mano, también, con el sector privado y la sociedad civil, integrando a su vez, a centros de investigación. El desarrollo tecnológico nacional depende en gran parte de la inversión que se logra a través del fondo, aunque la prioridad del mismo es la de generar acceso a los servicios (FITEL, s.f.).

El Ministerio de Transporte y Comunicaciones (MTC), es la principal autoridad en cuestiones de desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación en el país. El MTC actúa por medio de sus secretarías técnicas, viceministerios y demás agencias adscritas. La prioridad de inversión en el sector, en todo caso, es decidida dentro de los lineamientos de la Estrategia Nacional 2.0.

En educación

De acuerdo con Decreto Supremo N° 006-2012-ED, La DIGETE (Dirección General de Tecnologías Educativas) es la autoridad encargada de integrar y velar por el desarrollo de las TIC en el sistema educativo peruano. DIGETE depende directamente del Viceministerio de Gestión Pedagógica del Ministerio de Educación Nacional.

DIGETE debe integrar en sus políticas de acción las diferentes normativas y particularidades del sistema educativo peruano, dando continuidad a las acciones que desde diferentes frentes se emprenden sobre la educación, pero impulsando, exclusivamente, los procesos que desarrollan –o que se vinculan con– las TIC. La prioridad de DIGETE es crear una red que permita la interconexión, operatividad y mejora de la educación nacional. El impulso de productos multimedia y de contenidos y recursos de última generación, son el resultado de las acciones que DIGETE desarrolla a nivel nacional.

DIGETE funciona además como organismo asesor de los gobiernos locales y regionales en temas de diseño, implementación y articulación de políticas de generación de infraestructura, y actúa, dentro de este mismo esquema, como evaluados de la gestión de los mismos.

DIGETE concentra un gran número de funciones que, a la luz de expertos, puede configurar un riesgo, pero que, a la vista del Gobierno nacional, responde a la necesidad

de tener un organismo capaz de responder rápida y eficazmente a las demandas de un sector tan competitivo como lo es el de las tecnologías educativas (Balarin, 2013: 32).

Otra de las funciones básicas que concentra la DIGETE, es la de estimular, proponer y promocionar acciones de educación a distancia por medio de las tecnologías de la información y la comunicación. DIGETE es la responsable de integrar los procesos de creación de plataformas educativas que permitan el desarrollo de este mandato.

Autoridad para la regulación de contenidos mediáticos

En Perú, el Consejo Consultivo de Radio y Televisión (CONCORTV) es el órgano encargado de propiciar las buenas prácticas en la televisión y la radio a nivel nacional. CONCORTV fue creado en el año 2004 por medio de la Ley de Radio y Televisión, goza de autonomía y funciona como organismo consultivo adscrito al Ministerio de Transportes y Comunicaciones.

Su composición, de origen mixto, integra representantes del sector, de organismos públicos y de la sociedad civil. De esta manera, se busca que CONCORTV (s.f.) obre de manera independiente y representando los intereses de la nación.

La misión del Consejo, en tanto que órgano especializado, tiene como objetivo extender las buenas prácticas en la televisión y la radio, por medio de la presentación de información fiable, así como mediante la creación de condiciones para el dialogo entre los actores que configuran el paisaje mediático, cultural informacional del país.

Al ser una entidad reconocida por las autoridades y los operadores, CONCORTV se encarga de contribuir en la generación de políticas de regulación que garanticen la generación de contenidos de calidad, de evitar la reproducción de contenidos nocivos y de fijar los lineamientos para el establecimiento de franjas horarias y tipos de clasificación de los programas (CONCORTV, s.f.).

Por su parte, la Sociedad Nacional de Radio y Televisión (SNRTV), creada en el 2004, funciona como representante de gremio frente a los servicios de radiodifusión comercial, así como en relación con la producción de televisión y radio. La SNRTV (2011) tiene el mandato de procurar el crecimiento y fortalecimiento de los servicios comerciales de radiodifusión y producción en el país.

Debe, igualmente, hacer valer los principios básicos de la radiodifusión privada. Esto es, velar por la defensa de la competencia libre y leal. De esta misma manera, la SNRTV debe promover seminarios, y encuentros que reúnan a los agentes representados con los creadores de política pública, haciendo hincapié en el buen contacto con las instancias reguladoras. Otro de los objetivos de esta sociedad es luchar por la protección de los asociados y por la defensa de la libertad de expresión.

La SNRTV busca de esta manera incidir sobre los procesos de regulación que emanan de las autoridades en comunicaciones. Al ser una autoridad legalmente constituida y con potestad jurídica para representar al sector, la SNRTV se encarga de actuar en los casos en que se presentan conflictos que podrían alterar o afectar los derechos adquiridos por los radiodifusores y creadores de contenidos (SNRTV, 2011).

República Dominicana

Políticas para el desarrollo de las TIC

Políticas TIC generales

Aunque no se han identificado políticas específicas para la inserción de las TIC en la educación, República Dominicana cuenta con un amplio set de normas para el desarrollo TIC a nivel nacional, llamadas las NORTIC (Normas sobre Tecnologías de la Información y Comunicación), entre las cuales pueden existir acciones para el desarrollo de las TIC en la educación en los diferentes niveles administrativos (OPTIC, s.f.a).

Estas normas responden a diferentes categorías según su alcance nacional (administrativo) y su sector de regulación. Las NORTIC surgen en 2013 como resultado del esfuerzo del Departamento de Estandarización, Normativa y Auditoría Técnica con el fin establecer los estándares técnicos y tecnológicos relacionados con la implementación de las TIC en el país.

Las NORTIC tienen diferentes tipos de alcances de actuación. En tanto que sirven como herramientas de auditoría y control, las NORTIC cumplen ciertos lineamientos básicos de uniformidad, pero se extienden con caracteres específicos en diferentes objetos (públicos, prioridades). Existen, de esta manera, cinco tipos de categorías NORTIC. Cada tipo de norma tiene un subgrupo de especificidades para su implementación en los diferentes niveles de la administración pública.

Las NORTIC A, son aquellas universales, que se comprenden como aplicables a todos los órganos de gobierno del país. Estas normas se ubican en un nivel jerárquico superior, ya que determinan un espacio geográfico-administrativo general. Las NORTIC B se aplican a los diferentes departamentos TIC creados a nivel nacional. Esto es, a viceministerios, departamentos especiales, direcciones de tecnologías o cualquier otro tipo de unidad administrativa destinada al manejo, implementación, mantenimiento, etc., de las TIC en los organismos de gobierno del país.

Las NORTIC C, por su parte, tienen un carácter local, y su alcance es municipal, estas normas son decididas directamente por los ayuntamientos. Las NORTIC D son normas que aplican solamente a los cuerpos consulares; a embajadas, misiones en el extranjero y consulados. Finalmente, las NORTIC E responden situaciones específicas, como pueden ser las que surgen de organismos creados con fines concretos y delimitados, como resultado de un proyecto, de una unión temporal para la ejecución o atención de alguna demanda o, igualmente, las que configuran proyectos específicos del Gobierno relacionados con las TIC de alguna manera (OPTIC, s.f.a).

Un buen ejemplo de este tipo de normas es la NORTIC A1:2014, titulada Norma General sobre el Uso e Implementación de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el Estado Dominicano, que genera todo un marco para la priorización de implementación TIC en el país.

Existe también en el país una Estrategia Nacional para la Sociedad de la Información y el Conocimiento, que es preparada, dirigida y constantemente evaluada por la Comisión Nacional para la Sociedad de la Información y el Conocimiento (CNSIC). Esta Comisión coordina diferentes políticas para el desarrollo de las TIC, en diferentes sectores y sobre el conjunto del territorio nacional. Esta estrategia es conocida como la Agenda Digital de la República Dominicana. Su primera edición data de 2004, y en la actualidad comprende el período 2016-2020. La misión de la Agenda es “garantizar el acceso, utilización y apropiación de las TIC en la población de la República Dominicana de forma segura y confiable, a través de políticas públicas e iniciativas centradas en las personas, orientadas al desarrollo sostenible, la innovación, la productividad basadas en el trabajo colaborativo entre los sectores público y privado, la academia y la sociedad civil” (CNSIC, 2016: 5).

La Agenda fue elaborada por la CNSIC el 11 de abril de 2005 (Decreto 212-05). La presidencia de la CNSIC la ostenta, por su parte, el Instituto Dominicano de las Telecomunicaciones (INDOTEL). La Comisión es de esta manera “el órgano responsable de la formulación, la coordinación y el seguimiento a la implementación de la Agenda. Está compuesta por instituciones gubernamentales, entidades de los sectores privado, académico y de investigación, así como por organizaciones de la sociedad civil del país” (CNSIC, 2016: 3).

Políticas de alfabetización mediática e Informativa

E-Learning

República Dominicana cuenta con un portal autónomo de educación llamado Educando.edu.do. El portal, además de servir de plataforma para la asignación de labores y gestión de los alumnos, está organizado en forma de repositorio de recursos educativos digitales para el uso y desarrollo del sistema educativo dominicano.

Educando ofrece diferentes tipos de recursos organizados por ámbitos. La propuesta del portal es lograr cobijar los diferentes niveles expuestos por el paisaje educativo del país. Esto es, teniendo en cuenta, y atendiendo, las diferentes asignaturas y materias que componen el currículo nacional, así como los diferentes niveles de educación, lo que implica la provisión de recursos variados con diferencias de profundidad y complejidad.

La plataforma está asociada al Ministerio de Educación (MINERD) y desarrolla diferentes iniciativas derivadas de la legislación educativa vigente en el país. Además de ser un portal educativo, caracterizado por la prestación de servicios para el aprendizaje y la oferta de recursos, sirve como organización para la prestación de servicios complementarios, como capacitaciones TIC, por ejemplo. Por medio de tutoriales simples, Educando busca entregar soluciones accesibles para estudiantes y maestros, pero también para cualquier ciudadano interesado en los procesos de aprendizaje.

La entrada al portal es libre y sus recursos de utilización abierta. La oferta se presta en audiovisuales y texto, y también por medio de módulos interactivos. Educando provee también a los coordinadores de Centros TIC con capacitaciones y material de trabajo.

Por otra parte, República Dominicana cuenta con una amplia iniciativa para la educación en línea llamada CEDUCAR, la Red Educativa de Centroamérica y República Dominicana, esta red, al igual que muchos de los portales nacionales de educación en línea, forma parte de la Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE). El objetivo normativo de esta red es fortalecer los sistemas educativos de la región caribe, incorporando portales educativos de Belice, Costa Rica, El Salvador,

Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, República Dominicana, y reconociendo y explorando maneras para adaptar los contenidos a los diferentes sistemas educativos. Se comprende entonces como una red transnacional de cooperación y prestación de servicios que, además tiene funciones de asesoría.

La oferta de servicios va desde material didáctico y publicaciones, hasta información sobre tecnología, propuestas de actualización de conocimiento (formación) y descarga de herramientas. También dispone de comunidades virtuales destinadas a la mejora de las prácticas y a la puesta en común de elementos, experiencias, dudas, preguntas, etc., y un campus virtual que ofrece foros y chats, además de la posibilidad de incorporar recursos multimedia. CEDUCAR cuenta con un repositorio de recursos educativos abierto, accesible desde los ocho países que conforman la red (CEDUCAR, s.f.b).

Campañas públicas para varios públicos

Tras diferentes estudios realizados en los territorios del suroeste del país a principios de los años 1980, la Secretaría de Estado de Educación, con la colaboración de la Agencia Internacional de Desarrollo, identificó que el país sufría de graves rezagos en su educación, de altos niveles de analfabetismo y de diferencias muy marcadas entre regiones. Factores como el difícil acceso físico a algunas zonas, la baja ratio de escuelas por número de habitantes y la distancia misma de los centros educativos en algunas regiones (lejanía entre punto de habitación y de estudio), la falta de recursos humanos calificados y de material educativo de calidad, fueron identificados como los causantes de la mala calidad de la educación y del analfabetismo generalizado en las zonas más pobres del país.

Con la intención de atender estas problemáticas mayores, desde 1986, República Dominicana cuenta con un sistema de radio educativa, llamada en su momento RADECO (Radio Educativo Comunitario). Este proyecto, desde un principio, buscó llevar educación a niños entre 7 y 14 años de edad de las zonas más deprimidas del país. Es una iniciativa que surge como alternativa a la escuela y que tiene como público objetivo este vulnerable segmento poblacional.

RADECO fue un programa que se hizo sólido en el tiempo, que dio resultados positivos y que se fue consolidando a lo largo de su historia como opción para muchas personas

en el país. Hoy, RADECO responde al nombre de Radio Educativa Dominicana (RED), ha sido potenciada y ha ampliado su cobertura, convirtiéndose una iniciativa de alcance nacional.

RED se ha consolidado de esta manera como una alternativa capaz de llevar contenidos de calidad a los hogares y se ha mostrado de utilidad, incluso excediendo su público objetivo, ayudando a vencer las tasas de analfabetismo también en la población adulta (RED, s.f.).

De la misma forma que con RED, el Ministerio de Educación dominicano creó el departamento de Televisión Educativa con la intención de llegar a un mayor número de niños y enfrentar, así los altos niveles de analfabetismo. Televisión Educativa nació en 1998, doce años después de RADECO. Este departamento responde al desarrollo normativo del plan decenal de educación, que en su última versión prevé el desarrollo por medio de la innovación y la modernización de la calidad del sistema público de educación. Para la mejora de la calidad, el Ministerio de Educación hace énfasis, primero, en el acceso (la democratización de la enseñanza), de ahí que la prioridad sobre la educación en línea y la creación de portales educativos se vea acompañada de este tipo de iniciativas.

Al igual que con el caso de RED, Televisión Educativa también ha excedido su público objetivo, estableciéndose como oportunidad de aprendizaje para un segmento poblacional mucho más amplio. Este departamento desarrolla, igualmente, campañas de concienciación sobre la utilización de los recursos y la información. (TV Educativa, s.f.a).

Televisión Educativa tiene como objetivo contribuir en los procesos de modernización y ampliación de la cobertura del sistema educativo. Busca generar procesos de aprendizaje más dinámicos y coadyuvar en la mejora de la calidad. El objetivo en términos operativos es lograr una presencia nacional efectiva, incorporando su programación en forma de recurso educativo susceptible de ser utilizado en la escuela y por fuera de ella (como herramienta y como complemento) (TV Educativa, s.f.b).

Como parte de las campañas para varios públicos, CEDUCAR se constituye en una de las instituciones que más desarrolla productos para múltiples audiencias. La pluralidad

de la oferta de CEDUCAR, aunque con un enfoque evidentemente formativo y con contenidos educativos principalmente, es bastante amplia y propone campañas para profesores, ciudadanos, alumnos, directivos y padres de familia. Sus ofertas, además, se conciben de forma abierta. Si bien hay recursos a los que se accede mediante registro, buena parte del repositorio de CEDUCAR está abierto a todos los públicos.

Campañas públicas para públicos específicos

El portal educativo Educando, además de su oferta que tiene como público específico a los alumnos del sistema público de educación, ofrece programas para otros actores del paisaje educativo nacional. Educando ofrece las jornadas llamadas Encuentros TIC, mediante las cuales, y con el propósito de mejorar las competencias en el uso de las nuevas tecnologías, coordinadores y dinamizadores TIC socializan sus conocimientos y prestan capacitaciones a los niños de las escuelas visitadas.

Además de la guía práctica, en los encuentros se entrega material para el acompañamiento de las sesiones. Los contenidos de estas publicaciones versan sobre la actividad misma (presentación), sobre el rol de los coordinadores TIC y sobre los lineamientos generales de los programas para el uso de las TIC en la educación (Educando, 2013).

La Oficina Presidencial para las Tecnologías de la Información y la Comunicación, por su parte, lleva a cabo el programa de alfabetización digital P@D. Este programa está destinado a la formación de servidores públicos en el manejo y en la mejora general de sus conocimientos sobre las diferentes técnicas de informática necesarias para el desarrollo e implementación de las TIC en la administración pública. Esto con miras a la generación de una estructura de servicios alrededor de los trámites de Gobierno (*e-Government*) (OPTIC, s.f.b).

Campañas de protección a la ciudadanía en Internet

El Ministerio de Educación Nacional (MINERD), a través y/o en colaboración con el portal educativo Educando, lleva a cabo campañas sobre aspectos básicos de seguridad en la red. MINERD complementa estas campañas con capacitaciones para el uso seguro de Internet.

Estas campañas sobre aspectos básicos de seguridad en Internet se concentran sobre las conductas y tipos de utilización a los que los ciudadanos se enfrentan todos los días. Las publicaciones se hacen en forma de consejos, y en ocasiones van acompañadas de tutoriales en formato audiovisual o tipo infografía. Educando publica periódicamente este tipo de recursos, que responden a un proceso de indagación sobre los problemas más frecuentes y sobre las conductas que pueden terminar en una navegación poco segura.

Dentro de esas campañas, se prevé también la organización de jornadas, como la del día del Internet sano, en donde los contenidos para la prevención y buen uso de las tecnologías se presentan durante todo el día y por un mayor número de canales (Educando, s.f.).

Existe también en República Dominicana un programa llamado InternetSano. Esta iniciativa fue lanzada por la Comisión Nacional para la Sociedad de la Información y el Conocimiento (CNSIC), entidad encargada de la promoción y exaltación de los valores, normas y comportamientos integrales que configuran un ambiente sano en Internet. El público objetivo de esta iniciativa son los niños y adolescentes, no obstante, sus contenidos son lo suficientemente amplios como para servir a otros tipos de públicos más avanzados.

InternetSano ataca varios frentes que pueden generar problemas en Internet, como lo son la seguridad a la hora de establecer una contraseña o comunicarla, pero también sobre aspectos más complicados como la duplicación de portales, por ejemplo. Esta campaña se puede considerar como una iniciativa amplia y con vocación de permanencia, que tiene como objetivo lograr generar conciencia sobre los riesgos y dificultades que puede suponer el uso desapercibido de Internet (InternetSano, s.f.).

Departamentos/Agencias AMI especializados

Estatal vinculante

En República Dominicana, el órgano encargado de dictar y poner en marcha la Estrategia Nacional para la Sociedad de la Información y el Conocimiento es la Comisión Nacional para la Sociedad de la Información y el Conocimiento (CNSIC).

Esta entidad se encarga de consensuar con los diferentes actores y en los distintos niveles de la administración pública, los lineamientos de esta política que busca llevar al país a disfrutar de un escenario de implementación tecnológica más homogéneo.

La CNSIC fue creada en 2005, con el propósito de integrar y gestionar de manera coordinada los programas de desarrollo de la SIC en el país. La CNSIC tiene, de esta manera, especial poder sobre la implementación de las TIC en el país y sobre la gestión de los planes de acompañamiento para su integración. La Comisión está compuesta por representantes de la sociedad civil, el sector privado, las universidades y el Gobierno.

Entre las instituciones que componen la CNSIC está el Instituto Dominicano de las Telecomunicaciones (Indotel); la Oficina Nacional de Estadística, que coordina el Observatorio de la Sociedad de la Información y del Conocimiento (OSIC-RD); la Oficina Presidencial de Tecnologías de la Información y Comunicación (OPTIC); la Asociación de Profesionales de Telecomunicaciones (PRODETEL); el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), representantes de la industria y la sociedad civil; y los Ministerios de la Mujer, la Salud, la Educación Superior, Ciencias y Tecnologías y el de Economía (OSICRD, s.f.).

Departamentos/Agencias TIC

General

Aparte de la CNSIC, la Oficina Presidencial de Tecnologías de la Información y Comunicación (OPTIC) es la institución de la que depende la formulación de la política pública alrededor de las TIC en República Dominicana. Adscrita directamente al poder ejecutivo, OPTIC fue creada con la finalidad de implementar el gobierno electrónico en el país, mediante la implementación de servicios TIC y la difusión y uso de las mismas a nivel nacional.

OPTIC propone, diseña y define las políticas bajo las cuales se rigen las estrategias para la promoción y aseguramiento del acceso a las TIC y a Internet en el país. El objetivo se ha visto extendido, en este sentido, a la generación de un ecosistema digital que permita el desarrollo de una economía digital que garantice el crecimiento de la SIC.

Con la generalización de las nuevas tecnologías, el Gobierno se propone hacer más equitativo el acceso a las oportunidades, al conocimiento y a los mercados. Sus objetivos de implementación se refuerzan, igualmente, con la idea de generación de empleo, no sólo por las consecuencias derivadas de la mejora de condiciones y del efecto multiplicador de la inversión pública, sino mediante el impulso de soluciones de trabajo por Internet (teletrabajo). OPTIC también es el encargado de velar por la modernización y digitalización de los procesos relativos a la justicia, la educación (cultura) y el ocio.

Igualmente, OPTIC actúa como órgano consultor, brindando asesoría para la planificación estratégica de los proyectos e iniciativas que tienen que ver con las nuevas tecnologías y que son desarrollados por diferentes instituciones gubernamentales.

En el campo de la investigación, el desarrollo y la innovación, OPTIC tiene facultades para realizar investigación por mano propia o mediante la contratación de terceras partes. La investigación y las acciones en este frente, deben obedecer, de cualquier modo, a los parámetros de transferencia de tecnología y conocimientos a la industria y a la población civil. Derivados de estos, se entiende también la responsabilidad de decidir sobre las maneras en que se formula la política pública TIC. OPTIC debe procurar la implementación de procesos de desarrollo tecnológico, debe realizar acciones de innovación en los procesos y en las capacidades mediante el uso aplicado de las TIC y debe garantizar la modernización del Estado en todos los niveles de la administración pública (OPTIC, s.f.c).

En educación

Aunque es OPTIC quien tiene la mayor autonomía sobre el desarrollo de las TIC en el país en todos los sectores, el Ministerio de Educación, por medio de la Oficina Nacional para el Desarrollo Educativo (ONPDE) y la Dirección de Tecnologías de la Información y la Comunicación, desarrolla acciones en el campo de la implementación TIC en el sector educativo.

MINERD tiene como misión garantizar que los ciudadanos dominicanos reciban una educación de calidad, que permita una formación integral, moral, crítica y creativa, que genere una democracia fuerte y sostenible y una sociedad solidaria, justa y libre. La

mejora de la calidad de la educación es una de las prioridades que MINERD ha tenido que atender con más fuerza dados los desbalances que existen entre regiones del país y tipos de educación (privada versus pública) (MINERD, s.f.).

Entre las acciones que se llevan a cabo desde el MINERD, está Educanco.edu.do, el portal educativo nacional, que ha logrado una amplia cobertura y resultados positivos. Otros tipos de experiencias, en este mismo sentido, son las radios y televisiones educativas que dependen en gran parte de los contenidos gestionados por el ministerio y sus subsecretarías. De acuerdo con el Plan Decenal de Educación 2008-2018 (2008: 22), en República Dominicana, en los últimos diez años, se han llevado a cabo diversos programas de atención de las necesidades TIC del sistema educativo. En este sentido, se ha invertido en laboratorios de computación, se ha financiado la adquisición de computadores por parte de los docentes y se han realizado programas de formación y actualización de conocimientos TIC.

Uruguay

Políticas para el desarrollo de las TIC

Políticas para la inserción TIC en la educación

Uruguay cuenta con una de las políticas más extensas y con mayor experiencia en América Latina. Conocido como el Plan Ceibal¹⁶², esta macropolítica configura un amplio programa de implementación y uso, que da especial énfasis en la democratización del acceso a las TIC. Ceibal se organiza como el núcleo rector de los programas para la promoción de la inclusión digital en el país, tal es su mandato fundacional y alrededor del cual se organizan sus objetivos de acción. La disminución de la brecha digital, como en muchos de los países de región, mueve las políticas de dotación que se llevan a cabo dentro del plan. Ceibal es visto como complemento y potenciador del sistema educativo desde las TIC.

En este sentido, los objetivos del Plan Ceibal tienen que ver con contribuir en los procesos de mejora de la calidad de la educación a nivel nacional, mediante la dotación y acompañamiento para la apropiación de las nuevas tecnologías en las escuelas y hogares de los estudiantes; promover una distribución más equitativa de las oportunidades frente a la educación primaria, rompiendo barreras geográficas y de origen social, esto por medio de la dotación de equipos personales para alumnos y maestros (programa 1:1) y; desarrollar un entorno de colaboración que atienda las relaciones ente alumnos, entre alumnos y docentes, entre docentes y entre familia y escuela, por medio de plataformas y recursos de utilidad para la comunidad educativa.

El Plan Ceibal se constituye como estandarte de la promoción del alfabetismo en el país, del desarrollo de habilidades de pensamiento y comprensión críticas, del manejo avezado de los recursos electrónicos y del uso ético de sus aplicaciones así como de la información y contenidos a los que se accede desde Internet (Plan Ceibal, 2010).

¹⁶² Este plan fue creado por el Decreto presidencial 144/007, del 18 de abril de 2007, en desarrollo de la Ley 18.640, bajo el nombre “Programa para la Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (CEIBAL)”.

El Gobierno uruguayo insiste en que el Plan Ceibal debe ser tenido como un programa amplio y que trasciende los componentes de dotación de equipamiento. De acuerdo con los lineamientos estratégicos del plan, la inclusión de nuevas tecnologías en la escuela no lleva a una mejora de la calidad educativa si no existe un acompañamiento que asegure la capacitación de los docentes, la generación de recursos para su correcta utilización (y de utilidad para los temas vistos en clase), así como la adaptación del currículo a las nuevas demandas educativas, esto es, a la incorporación de las TIC como facilitadoras de aprendizaje pero también como objeto de estudio en sí mismas.

El plan concentra esfuerzos, de esta manera, en la generación de recursos para la capacitación y en la oferta de formación, incluso, para docentes, así como en la generación y elaboración de los contenidos que deben acompañar las plataformas de aprendizaje que se crean en el marco de su ejecución. Ceibal prevé también actividades que incorporen a las familias, ya que se ha identificado que desde los hogares el acompañamiento en el uso de las tecnologías resulta de gran importancia para la adquisición de habilidades de comprensión y utilización.

El Gobierno nacional entiende esta política como una acción para garantizar la equidad, para promover la igualdad de oportunidades en todas las regiones del país, como mecanismo para lograr la democratización real del conocimiento, y como componente de educación que debe resultar en una mejora sustancial del sistema público de educación, pero también en la adquisición de habilidades individuales que permitan los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida y de constante actualización (autónoma) de conocimientos (Plan Ceibal, 2010).

Políticas TIC generales

La Agenda Digital Uruguay 2011-2015 (ADU, 2011) es la estrategia general para la incorporación de las TIC y la digitalización de servicios en el país. Sirve como hoja de ruta para los proyectos e iniciativas considerados prioritarios para lograr el desarrollo de las sociedades de la información y el conocimiento (SIC). Esta política data del año 2007, momento desde el cual Uruguay ha mantenido una linealidad en sus políticas de digitalización, pensándose como políticas de Estado. La Agenda Digital responde de esta manera a los desarrollos de diferentes sectores y gobiernos en este periodo. Un total de tres versiones de la Agenda han sido creadas (se perfila una cuarta para 2016),

lo que ha permitido una evolución y un constante proceso de corrección y evaluación de las previsiones y prioridades de inversión.

Otra fortaleza que se desprende de la Agenda Digital Uruguay es que su creación no depende exclusivamente de decisiones gubernamentales, la Agenda integra el consenso de actores como la academia, la industria, las asociaciones civiles y los diferentes órganos de Estado relacionados con la educación, las TIC y el desarrollo. Para lograr una mejor y más continua representación de los sectores involucrados en los procesos de decisión de la Agenda, en el marco del plan de desarrollo nacional, y para su atención, fue creado el Consejo Nacional de Sociedad de la Información.

La Agenda Digital, gracias a esta interacción, ha excedido también el escenario de la educación, para convertirse en un referente de la inversión en el sector TIC en el país. Los acuerdos que se trabajan dentro de la Agenda se entienden como guías nacionales de desarrollo tecnológico basado en la integración social, la educación y el empoderamiento ciudadano. Las primeras versiones de la Agenda se concentraron en la creación de infraestructuras a nivel nacional, prioridad que respondía no sólo a las necesidades del país sino de la región. Pero con el paso de los años y dada la eficacia en la respuesta de los actores involucrados en los procesos de generación y mantenimiento de tales infraestructuras, la tercera edición se concentra en la adquisición de habilidades y beneficios para la población: en la creación y potenciación de entornos virtuales de desarrollo; mercados, educación, servicios, desarrollo tecnológico, espacios de participación, entre otros (ADU, 2011).

Además de la Agenda Digital y el Plan Ceibal, Uruguay cuenta con un Plan Nacional de Alfabetización Digital (PNAD). Este plan nace de la necesidades del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) de fortalecer los llamados centros MEC. Este esfuerzo da continuidad a la generación de estos espacios, que prestan acceso a Internet y a las TIC en diferentes zonas del país, acompañando los componentes estrictamente técnicos (de dotación de acceso) de la iniciativa, con oportunidades reales de generación de habilidades técnicas avanzadas en el uso de las mismas.

El plan se integra y distribuye en forma de talleres; un total de tres módulos son ofrecidos para completar la formación. Están dirigidos a la población en general, son completamente gratuitos y son dictados por docentes que se seleccionan en cada una

de las zonas donde se imparten. Los docentes que participan en la iniciativa reciben a su vez una formación previa para garantizar la homogeneidad de la metodología aplicada y uniformidad de los contenidos distribuidos. El objetivo es ir un poco más allá de la generación de habilidades de utilización, buscando engendrar en quienes reciben la formación una conciencia crítica sobre las tecnologías y los recursos y contenidos a los que se puede acceder por medio de ellas.

El programa se entiende también dentro de los esfuerzos del Gobierno por generar una ciudadanía digital y un ambiente virtual de desarrollo. De esta manera, se busca que los ciudadanos sean capaces de acceder a la información, así como de evaluarla y utilizarla, pero también que puedan realizar trámites de forma segura y con confianza en los diferentes portales del Gobierno, y que, de esta manera, se estimule también la producción y generación de nuevos espacios y servicios por parte de los agentes privados, que resulten en una mayor utilización y aprovechamiento de la red (Centros MEC, s.f.).

Políticas de alfabetización mediática e Informativa

E-Learning

El Uruguay Educa es, normativamente, el portal educativo nacional. Esta iniciativa depende y es administrada directamente por la Administración Nacional de Educación Pública¹⁶³ (ANEP). Al igual que muchos de los portales nacionales estudiados, Uruguay Educa forma parte de la Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE), lo que le supone ciertas ventajas en relación con las capacidades de acceso a documentos y recursos, que sirven para acompañar los esfuerzos realizados a nivel nacional. No obstante, el grueso de las acciones desarrolladas en el país, se cristalizan por medio del Plan Ceibal, el cual incluye, además de datación y acompañamiento, la generación de un potente portal de educación a nivel nacional, que conecta de forma

¹⁶³ La ANEP es el órgano encargado del desarrollo de las políticas educativas en el país. Tiene como objetivo garantizar que los niños y jóvenes tengan acceso a la educación, así como velar por la calidad de la misma. La ANEP desarrolla y evalúa las políticas públicas educativas, y acompaña los procesos de toma de decisión sobre la educación que se lanzan desde el Ministerio de Educación y Cultura y otras instituciones públicas con competencia sobre la misma. (ANEP, s.f.)

sistemática a los centros educativos del país. Dentro de este espacio, Uruguay Educa se ve integrado a los esfuerzos de este plan.

Ceibal es una iniciativa muy potente que cuenta con diferentes recursos, como repositorios y bibliotecas y que adelanta formaciones avanzadas como los son los cursos de inglés o de acompañamiento científico. La fortaleza de este portal está dada por la integración de una política transversal que se ocupa de la interoperabilidad, la dotación, la actualización, la selección de contenidos, la capacitación para el uso, etc., de los recursos derivados de su ejecución. El plan Ceibal es en este sentido una política que atiende varios frentes, entre ellos la integración de los servicios de aprendizaje en línea en el sistema de educación pública.

Uruguay Educa integra, de todas maneras, espacios como campus virtuales (aulas virtuales), repositorios de recursos, material especialmente seleccionado para los diferentes niveles educativos y una amplia oferta de información relacionada con la educación y los procesos de inserción de las TIC en las pedagogías y metodologías para el aprendizaje.

Desarrollos en la educación obligatoria

En virtud de sus enormes alcances, en Uruguay, es el Plan Ceibal quien desarrolla los temas relativos a la alfabetización y la educación en el país. Por medio de una estrategia de trabajo transversal, el Plan Ceibal trabaja aspectos como la convergencia mediática, la cultura participativa y la inteligencia colectiva.

Estos aspectos se entienden dentro del marco del desarrollo de estrategias para el estudio y adquisición de competencias concebidas dentro del paradigma de AMI (alfabetización mediática e informacional: acepción que se prefiere en este trabajo, pero que puede ser entendida, si se quiere, como alfabetización mediática en un sentido amplio). La convergencia mediática se comprende desde la perspectiva de la presencialidad de los medios, informaciones y contenidos en una multiplicidad de sistemas, dispositivos y soportes. Ceibal busca reforzar, de esta manera, las habilidades para el manejo de esa constante circulación de contenidos por medio de las plataformas tecnológicas que empiezan a integrar, cada vez con mayor fuerza, los entornos educativos nacionales, así como los espacios de ocio en el hogar y otros lugares.

La cultura participativa se desarrolla desde lo que se ha definido desde hace algunos años –fruto de la incorporación de la web 2.0 y de las facilidades en el manejo de la información y contenidos que ésta supone– como el *prosumidor* (productor y consumidor de contenidos al mismo tiempo). Esto implica la generación de habilidades de consumo y creación por un lado, pero sobre todo de comprensión sobre lo que se consume y reutiliza: de sus riesgos y oportunidades, pero también de las responsabilidades ético-morales y legales que implica su utilización.

La inteligencia colectiva, por su parte, se trabaja desde el punto de vista de la generación de esquemas colaborativos en la que los estudiantes (y ciudadanos en general) comprendan la complejidad que supone la creación en red y en tiempos digitales, y las responsabilidades, derechos y todo tipo de implicaciones que estos procesos pueden generar (Lugo et al. 2012: 38).

El Plan Ceibal supone –junto con ENLACES de Chile, algunos de los esfuerzos de ViveDigital en Colombia y los intentos de acción de Argentina alrededor del programa de Educación y Medios– una de las iniciativas que más atención presta a la AMI en Latinoamérica, la cual se caracteriza por una inserción y un impulso marcado sobre las competencias digitales. En cualquier caso, este tipo de planes se suponen derivados de un proceso histórico que pasa por la necesaria adquisición de habilidades digitales y la inversión en componentes de dotación e infraestructura (respondiendo de esta manera a sus niveles de desarrollo), para poder dar el paso final a los programas de acompañamiento (Pérez-Tornero & Varis, 2010; Katz, 2009).

Campañas públicas para varios públicos

El mencionado Plan Nacional de Alfabetización Digital (PNAD) es una de las estrategias para varios públicos que desarrollan directamente componentes AMI. Con un enfoque centralizado en la generación y adquisición de competencias y habilidades digitales, este plan se ha convertido en una de las herramientas para la apropiación de las TIC en el país.

El plan se ha diseñado como política rectora para los Centros MEC, que actúan en forma de telecentros (cibercentros, centros TIC) y puntos de acceso a Internet en el país. Las acciones del mismo se concentran sobre la capacitación y entrega de material para

la mejor utilización de las TIC en los procesos diarios. El objetivo final de este plan se corresponde con los principios definitorios de la Agenda Digital y de la política TIC general del país, que buscan cerrar la brecha digital, aumentar las posibilidades de acceso y crear ecosistemas digitales sólidos que garanticen la prestación de servicios por vía electrónica de forma eficiente y moderna.

Además de esta política de gran alcance, dentro de las diferentes instituciones públicas, y dentro del Plan Ceibal, por ejemplo, se apoyan campañas de dotación, de acompañamiento, de responsabilidad en el consumo, etc. Pero el Plan Nacional de Alfabetización Digital es la principal política y la que concentra las estrategias de aplicación periódica en este frente.

Campañas públicas para públicos específicos

Además de los esfuerzos ya mencionados dentro del Plan Ceibal, que propone innumerables recursos, informaciones y jornadas en las que se destacan elementos relacionados con la AMI, y en desarrollo de los tres ejes mencionados anteriormente, Uruguay cuenta con otros sistemas que intentan mejorar la educación y generar habilidades específicas.

Tal es el caso de la iniciativa EscuelaTV, del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). Este proyecto liderado por el CEIP busca recrear situaciones diarias a las que los alumnos, maestros y directivos se ven enfrentados y que pueden llegar a generar conflictos potenciales. El objetivo es lograr mejorar la calidad de la educación por medio de la incorporación de recursos didácticos, en formato audiovisual, que favorezcan la comprensión de estos temas (CEIP, s.f.).

Al tratarse de una iniciativa que atañe sobre todo a los niños de primaria del sistema educativo público, la importancia de generar recursos bien diseñados, pedagógicamente probados y de aceptación general, se constituye en una necesidad para poder garantizar la continuidad del proyecto y su impacto en los menores.

El programa de EscuelaTV se transmite tres días por semana (lunes, miércoles y viernes) antes de presentar los informativos de la mañana, y los fines de semana a las nueve de la mañana, en tres canales nacionales (el 4, el 10 y el 12). El proyecto, que

lleva más de 50 años al aire, y que ha sido reestructurado para atender las demandas educativas actuales, desarrolla diferentes tipos de contenidos para poder atender los públicos generales que configuran el sistema público de educación. De esta manera, los contenidos pueden organizarse en forma de transmisión de congresos, clips de capacitación docente, documentales, o material específicamente educativo, enfocado en alguna pedagogía de alto impacto para el aprendizaje.

El programa desarrolla además, contenidos sobre televisión, su estructura funcionamiento y formas de producción (CEIP, s.f.).

Campañas de protección a la ciudadanía en Internet

En Uruguay, como es frecuente en la región, existen programas para la seguridad y protección de la ciudadanía ante los ciberdelitos y riesgos derivados de Internet. Programas como "*Seguro te conectás*", del Centro de Respuesta de Incidentes de Seguridad Informática del Uruguay (CERTUY), es un ejemplo de estos.

Esta campaña, de alcance nacional, busca que los ciudadanos aprendan a navegar y a utilizar las diferentes herramientas en línea de forma segura. Esta campaña se extiende, igualmente, al buen uso; al uso inteligente, de las redes sociales. Mediante diferentes informaciones y productos, en formatos variados, se presentan las principales situaciones de conflicto, así como las formas en que la ciudadanía debe atender dichas circunstancias. El énfasis, dado el carácter técnico del CERTUY, se hace sobre la atención y prevención de ataques cibernéticos (robo de contraseñas, por ejemplo, o estafa en línea).

La estrategia ha sido articulada alrededor de la necesidad y la prioridad del Gobierno de generar un ecosistema de servicios digitales que dinamice la economía nacional y potencie las habilidades de los ciudadanos. Sin embargo, y por ello la creación de este tipo de iniciativas, este proceso se ve influenciado negativamente por el miedo y la falta de comprensión sobre los servicios en línea, lo que constituye un reto extra relacionado con la generación de confianza y cultura de utilización.

El énfasis en ciberseguridad está dado igualmente por las cifras recogidas por el CERTUY, que dieron cuenta para 2012 y 2013 del incremento de problemas

relacionados con el *spam* y el *phising*, conductas delictivas que se basan en el engaño al usuario y que minan la confianza de los internautas menos avezados en las potencialidades de la red. Teniendo en cuenta lo anterior, Uruguay busca, además de empoderar a los usuarios, vencer el ser uno de los países con mayor índice de *spam* per cápita (CERTUY, 2013).

Departamentos/Agencias TIC

General

La Administración Nacional de Telecomunicaciones (ANTEL) además de servir como agente de coordinación, decisión de política pública y evaluación de diferentes proyectos TIC en telecomunicaciones en el país, lleva a cabo una estrategia de acceso nacional a Internet, articulada desde 2012, que pretende lograr que todos los hogares que disponen de una línea telefónica puedan obtener una conexión a Internet por el equivalente a 25 dólares en un pago único. Esta medida busca extender la conectividad y hacer de Internet un derecho real para todos.

Esta medida de extensión de la fibra óptica para todos, constituye una política nacional sin precedentes y única en el contexto latinoamericano. Pero ANTEL, además de este extenso programa de acceso, procura e incentiva, también, la producción de contenidos en línea y la generación de servicios y oportunidades de mercado en la red. Entre las ayudas e inversiones que se han realizado en este frente se encuentra el Centro de Datos, un organismo destinado a cooperar en la producción de contenidos audiovisuales para ser difundidos en la red (Radakovich et al., 2013: 83).

La Agencia para el Desarrollo del Gobierno de Gestión Electrónica y la Sociedad de la Información y del Conocimiento (AGESIC), es el órgano estatal encargado de velar por la mejora de los servicios de atención a los ciudadanos por medio de las TIC.

AGESIC define y difunde la normativa que se aplica al desarrollo de la informática en la prestación de servicios y fiscaliza el cumplimiento de los presupuestos legales que dan marco a los proyectos de incorporación de las TIC en los procesos administrativos. Sirve como organismo de gestión de información relacionada con el sector, por lo cual analiza y expone las principales tendencias tecnológicas. Además del desarrollo directo

de programas y proyectos relacionados con las TIC, AGESIC se encarga de asesorar a otras instituciones públicas en materia de priorización de inversión TIC.

Igualmente, actúa como prestador de servicios de capacitación en materia de procedimientos de gobierno electrónico. Esto en desarrollo de los presupuestos nacionales y del interés por hacer de Uruguay un estado en línea (AGESIC, s.f.a). Al ser la encargada de liderar la estrategia electrónica del Gobierno, AGESIC (s.f.b) desarrolla procesos de innovación que permitan la promoción eficiente de los servicios en línea. Uruguay posiciona el acceso a Internet como derecho básico y, de esta misma manera, el acceso a los procedimientos gubernamentales por vía electrónica como un derecho ciudadano.

Uno de los objetivos estratégicos de AGESIC es coadyuvar en el proceso de ampliar el acceso a las TIC para todas las personas, prioridad que responde al amplio entramado de políticas públicas para el sector TIC en el país. La estrategia se extiende a la adquisición de habilidades para la implementación real de las TIC en los procesos, y por ende a una potestad para la impartición y financiación de capacitación en la materia. AGESIC está igualmente comprometida con la generación de espacios para la puesta en común de experiencias positivas, facilitando el intercambio de conocimientos, y ostenta la responsabilidad de acercar a la academia, las organizaciones civiles y demás actores no gubernamentales a los esfuerzos públicos de inclusión y desarrollo de entornos virtuales.

Como se mencionó, su potestad regulatoria se circunscribe al dictamen y propuesta de políticas, estándares y normas generales sobre la informática en el Estado (AGESIC, s.f.b).

En educación

Una vez más, el Plan Ceibal, por medio de la Red de apoyo al Plan Ceibal, se posiciona como departamento para la inserción de las TIC en la educación. Esta iniciativa, que trabaja de la mano con el Ministerio de Educación, pero también con un número amplio de instituciones, es la agencia donde se centraliza y decide la inversión en dotación TIC para el sector educativo de los niveles básico y medio. Mediante la Ley 18.640 de 2010,

se creó el Centro Ceibal, con personería jurídica de derecho público y adscrito a la Presidencia de la República.

El Centro Ceibal gestiona el Programa para la Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (acrónimo de CEIBAL), promueve la mejora educativa y concentra sus esfuerzos en la inclusión digital (Plan Ceibal, 2014).

En este sentido, ya para el 2011-2012, Ceibal había entregado más de medio millón de computadores portátiles dentro del sistema de educación pública y para 2013, más de un millón. Por estas razones, y por el impacto que ha tenido en la población a la que se destina, el Plan Ceibal es tenido en cuenta como un proyecto que busca la igualdad digital, de ahí que su institucionalidad sea defendida por la población (Radakovich et al., 2013: 82-83).

El Centro Ceibal es el encargado de la coordinación general y de la propuesta y desarrollo de planes de acompañamiento para las políticas educativas que se impulsan en el marco del desarrollo digital del país.

Autoridad para la regulación de contenidos mediáticos

Si bien en Uruguay no existe ley específica que establezca los parámetros sobre una autoridad para la regulación de los contenidos mediáticos, existen instrumentos legales dispersos que configuran los lineamientos reguladores del país frente a la radiodifusión y los servicios de comunicación.

De acuerdo con Radakovich et al. (2013: 85), las principales regulaciones sobre contenidos mediáticos han sido recogidas en el Código de la Niñez y la Adolescencia (Ley 17823, 2004), en la que se proscriben la emisión de contenidos discriminatorios y violentos en la programación y publicidad. De igual manera, estos autores destacan que la Ley de Radio Difusión Comunitaria (Ley 18232, 2008) señala que los productos emitidos por medio de estos canales deben ser propios y que se deben abrir espacios para la incorporación de contenidos independientes de organizaciones de la sociedad civil.

La televisión digital, por su parte, encuentra en el Decreto sobre Televisión Digital las normas sobre los contenidos que puede emitir. Mientras que la televisión abierta se

regula por medio del Gabinete de Seguridad, creado en 2012 por los Ministerios de Defensa, de Desarrollo Social y de Relaciones Exteriores, con la intención de generar una normativa tendiente a garantizar y mejorar la seguridad ciudadana. En este sentido, Radakovich et al. (2013: 85) explican que los horarios de programación no aptos para menores, expuestos en el del Decreto 448 de 1988, fueron modificados mediante una enmienda a la norma. Con la elaboración de dicho Gabinete, se adquirió el compromiso de generar espacios de conversación entre medios, trabajadores, academia y sociedad civil para fomentar marcos de auto-regulación en los temas de violencia y seguridad.

Venezuela

Políticas para el desarrollo de las TIC

Políticas para la inserción TIC en la educación

En Venezuela¹⁶⁴ existe un extenso programa de dotación llamado Plan Canaima, mediante el cual el Estado, según informaciones del Ministerio del Poder Popular para la Comunicación y la Información, ha procurado la dotación de computadores personales a más de la mitad de los estudiantes de primaria y secundaria del sistema público de educación de manera gratuita. El objetivo del plan es lograr la soberanía tecnológica del país, razón por la cual los computadores entregados son fruto de los convenios con fabricantes extranjeros, pero ensamblados en el país.

El proyecto se extiende, igualmente, a la incorporación y utilización de software libre. Los computadores portátiles “Canaimita” funcionan con este tipo de software. La voluntad detrás de la dotación de estos equipos es que puedan ser utilizados en el aula. El Plan Canaima contempla entonces la administración de recursos educativos y plataformas para el aprendizaje. La Industria Canaimita es resultado de un convenio de cooperación con Portugal (MINCI, 2015).

El proyecto Canaima Educativo es, a su vez, consecuencia de la política educativa nacional. Entre sus objetivos, además de apoyar la formación y los procesos de mejora de la calidad educativa, está el de lograr la dotación total de computadores en los planteles educativos, de manera que el cien por ciento de los estudiantes pueda acceder a esta herramienta. Los maestros, en tanto que facilitadores, son público objetivo también de la iniciativa.

El aprendizaje por medio de las tecnologías de la información y la comunicación se supone uno de los pilares que sostienen el proyecto educativo fijado por el Gobierno de

¹⁶⁴ **Nota:** Las informaciones para Venezuela son, en ocasiones, normativas; muchas de las menciones a políticas y proyectos que se encuentran en páginas web oficiales del país, son difícilmente identificables en la red.

Venezuela, no obstante, las cifras alrededor de su implementación son difíciles de acceder¹⁶⁵ (Canaima Educativo, s.f.). Canaima se ha extendido, entre otros, a la creación y generación de software educativo libre.

El Plan Estratégico de Tecnologías de la Información y Comunicaciones para el Sector Educativo (PETICSEN, 2002) es la política rectora de la inversión TIC en la educación venezolana. Dentro de este plan se formulan las diferentes iniciativas y proyectos de implementación, como lo son los infocentros y los Centros Bolivarianos de Informática y Telemática (PETICSEN, 2002: 12). El plan responde a los lineamientos expresados en la Constitución Nacional que resaltan la necesidad de integrar las TIC a la educación. De igual forma, PETICSEN cobra vida mediante las reglamentaciones creadas a partir del Decreto 825, que desarrolla los principios para la inserción del Estado en las dinámicas de la sociedad de la información y el conocimiento.

Políticas TIC generales

En Venezuela, existe un Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2005-2030 (sucesor del Plan Nacional de Tecnologías de Información 2001) que tiene como misión impulsar la creación de una cultura científico-tecnológica en el país mediante la promoción de la ciencia, la tecnología y los procesos de innovación. El plan apoya la producción colectiva y nacional como mecanismo de inclusión social en la ciencia. (PNCTI, 2005: 12).

El plan presenta un amplio balance sobre la situación del país frente a la ciencia y la tecnología y establece lineamientos de acción que buscan que el país goce de independencia frente a la producción y mantenimiento en estos frentes. En este plan, se establece como prioritaria la inversión en tecnologías que faciliten la inclusión social. Igualmente, el plan propone la creación de espacios para el fomento de las capacidades nacionales para la innovación en ciencia y tecnología, mediante el establecimiento de programas de formación de talento, la creación de infraestructuras y la modernización de las plataformas tecnológicas actuales (PNCTI, 2005: 86). El plan hace hincapié en

¹⁶⁵ Las notas de prensa e informaciones encontradas no hacen referencia a los estudios o a la posibilidad de encontrar la fuente principal de los datos.

reforzar iniciativas de libre acceso, como la utilización y producción de software libre en el país.

El Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, al igual que políticas similares anteriores, fue preparado por el Ministerio del Poder Popular para la Ciencia, Tecnología e Innovación. En él se recoge un ambicioso proyecto para la informatización del Estado venezolano. Se pretende que todas las regiones tengan acceso a la ciencia y la tecnología y que generen servicios basados en la creación de entornos virtuales y parques tecnológicos. De igual forma, el plan desarrolla como eje prioritario el de la democratización del acceso a la información por medio de recursos tecnológicos.

En concordancia con las políticas de acceso a Internet de los países de la región, Venezuela cuenta con una red de infocentros desplegados por el territorio nacional, con especial énfasis en las zonas remotas y de menores recursos. Los infocentros buscan fortalecer el desarrollo social y económico del país, abriendo espacios locales para el acceso a la información, los servicios estatales y, en general, a redes y contenidos culturales abiertos. Igualmente, en el desarrollo de este proyecto marco se ha generado una estructura que permite la apropiación de las TIC mediante la posibilidad de transmisión de conocimientos que se configura en los infocentros, así como de los procesos de capacitación comunitaria que se desarrollan a su interior (redes de colaboradores) (Fundación Infocentros, s.f.).

Aunque no existe propiamente como (o no se señala como) política pública reglada, la Compañía Anónima Nacional de Teléfonos de Venezuela (Cantv), entidad adscrita al Ministerio del Poder Popular para la Ciencia, Tecnología e Innovación, es el ente encargado de potenciar las telecomunicaciones en el país y de configurar el actuar, en forma de política transversal, si se quiere, frente al desarrollo de inversiones en telecomunicaciones. Cantv es la empresa de telecomunicaciones más importante a nivel nacional y tiene como misión disminuir la brecha digital, abrir espacios para la inclusión social y servir de facilitador para la generalización de los servicios de telecomunicación del país.

Aunque originalmente era una empresa privada, en 2007 Cantv fue nacionalizada, adquiriendo de esta manera mayores alcances en el campo de la implementación de las

TIC. La empresa ofrece servicios de telefonía básica a todos las localidades con más de 500 personas, configurando una política de acceso a las telecomunicaciones. La política de dotación que caracteriza a Cantv está dada por un modelo mixto de subvención, en el que los venezolanos de menor ingreso económico pueden acceder a los servicios bajo la modalidad de “tarifa social”. Este modo organizativo constriñe a Cantv a reinvertir las ganancias ocasionadas para expandir la oferta de telecomunicaciones del país. Entre los programas que realiza Cantv, está, por ejemplo, el Plan Internet Equipado, que busca que los usuarios puedan acceder a equipos y pagarlos a crédito por medio de la factura de teléfono (Cantv, s.f.).

Políticas de alfabetización mediática e Informativa

E-Learning

En Venezuela, la educación en línea no ha sido desarrollada tan fuertemente como en otros estados de la región desde esfuerzos públicos. No obstante, existe el portal educativo RENA (Red Escolar Nacional), que se articula de acuerdo a los niveles escolares en los que se divide el sistema educativo venezolano. De esta manera, RENA ofrece contenidos para nivel inicial; primer a tercer grado; cuarto a sexto grado; primer a tercer año de secundaria y; cuarto y quinto año de secundaria.

El portal entrega contenidos didácticos en línea que se desarrollan de acuerdo con los contenidos oficiales propuestos en el currículo nacional. El portal ofrece además de recursos digitales, software educativo para profesores y docentes. Como muchas de las plataformas de este tipo, RENA propone espacios interactivos de chat y foro. Igualmente, el portal se concentra en la presentación de información de interés para docentes y maestros, relacionados con técnicas de aprendizaje y la adaptación de los recursos digitales a los contenidos aprobados por el Gobierno (RENA, s.f.).

Desarrollos en la educación obligatoria

El desarrollo más importante en Venezuela frente a los componentes que definen la AMI, está dado por la referencia a la educación crítica para los medios de comunicación en la Ley Orgánica de Protección al Niño y al Adolescente (LOPNA, 1998). De esta manera, la LOPNA establece en su artículo 69 que “el Estado debe garantizar a todos

los niños, niñas y adolescentes educación dirigida a prepararlos y formarlos para recibir, buscar, utilizar y seleccionar apropiadamente la información adecuada a su desarrollo” (LOPNA, 1998: art. 69; Sánchez & Sandoval, 2012: 114).

En el mismo artículo, se establece que la educación crítica para los medios de comunicación debe incorporarse a los currículos de las asignaturas obligatorias de los centros educativos del país. Responsabilidad que se extiende a los familiares y adolescentes en general.

Aunque la mención en la LOPNA es clara, y obliga al Estado a la incorporación de esta pedagogía en los currículos nacionales, no existen datos sobre la incorporación de la misma en el sistema educativo. Esta ley fue aprobada en legislatura previa al cambio de régimen político en Venezuela, el cual ha implicado varias transformaciones en el sistema educativo del país. Otras menciones relativas al desarrollo de la protección de la niñez frente a los contenidos mediáticos se hacen, igualmente, entre los artículos 65 a 81 de la norma. Dichos artículos dictan disposiciones de similar orden relacionados con el manejo de la información y las comunicaciones, con el entretenimiento y, en general, con la libertad de expresión. La LOPNA busca, de esta manera, generar un marco de garantías para los derechos de la niñez frente a estos temas (Brunner Seco, s.f.)

Pero la normativa relacionada con el tema no se suscribe sólo a la LOPNA. En la Ley Orgánica de Educación de 2009 se indica que el Estado debe procurar mecanismos para la armonización de la relación entre escuela y medios de comunicación (art. 6). Esta armonización debe buscar generar en los estudiantes habilidades de pensamiento crítico y de reflexión. De acuerdo con Santos de Fernández (2010: 115), esta política está mejor articulada, en el sentido de que desarrolla conceptos para la introducción de elementos relacionados con el conocimiento, el pensamiento crítico, el acceso y el uso de los contenidos de los medios. No obstante, el desarrollo del estudio sobre los medios no alcanza un nivel amplio de integración curricular, limitándose a algunos contenidos desarrollados dentro del área de lenguas (Santos de Fernández, 2010: 115-116)

Campañas públicas para varios públicos

En Venezuela existen dos campañas públicas que desarrollan contenidos de AMI para varios públicos, son Radio Educativa de Venezuela y Colombeia (Televisión Educativa).

Colombeia es un canal de televisión educativa con sede en Caracas que busca posicionarse tanto en el país como en la región. Los contenidos transmitidos por Colombeia son producidos en el marco de la ejecución del proyecto que le constituye. Principalmente, Colombeia produce audiovisuales educativos, culturales e informativos.

Los públicos objetivos de esta televisión educativa son, por un lado, los niños y jóvenes a quienes se destinan todos los contenidos que desarrollan elementos del currículo y, por el otro, educadores, mediante la oferta de contenidos de capacitación, renovación y actualización. Colombeia tiene como responsabilidad, también, crear contenidos que sirvan para la formación de una ciudadanía activa y al desarrollo de valores de utilidad social.

Al ser un canal satelital, el visionado de su señal requiere de la utilización de receptores decodificadores, pero su emisión es totalmente gratuita. Igualmente, su programación está disponible en una plataforma satelital del Estado, que tiene cobertura en 24 estados. Las empresas prestadoras de televisión satelital y por cable disponen también del canal en su oferta televisiva (Colombeia, s.f.). La Radio Educativa, por su parte, se desarrolla de manera similar, con la diferencia de que desarrolla sus contenidos en línea de forma paralela.

La Fundación Infocentro, por su parte, ha desarrollado el Plan Nacional de Alfabetización Tecnológica (2008), destinado a varios públicos, y que tiene como objetivo impactar positivamente en los esquemas y programas de generación de habilidades digitales. El plan se presenta bajo un esquema de unidades que desarrollan diferentes contenidos prácticos para la adquisición de dichas habilidades.

Campañas de protección a la ciudadanía en Internet

Dentro del Sistema Nacional de Gestión de Incidentes Telemáticos de la República Bolivariana de Venezuela (VENCERT), se realizan diferentes campañas tendientes a mejorar la seguridad de la ciudadanía frente a los temas derivados de las posibles incidencias técnicas y de las conductas irregulares dentro de los sistemas públicos de información, pero también en la web en general.

Algunas de las acciones más relevantes de VENCERT están dadas por el la oferta constante de capacitaciones en seguridad sobre la información, en las que además se entrega material didáctico práctico para que quienes asistan a los jornadas de formación puedan ayudar en la sensibilización de otros sectores sobre estos riesgos.

Igualmente, desde VENCERT se ha generado un repositorio curado de informaciones sobre los principales riesgos a los que se enfrentan los internautas, sobre las principales tendencias delictivas, sobre la existencia de aplicaciones maliciosas, sobre el adecuado monitoreo y mantenimiento de los equipos de computación para evitar conectarse a la red riesgosamente, y sobre informaciones de relevancia en general para la ciberseguridad. Estas campañas versan sobre las plataformas más utilizadas, sobre la identificación de desarrolladores no identificados y, en general, sobre protección desde diferentes frentes relacionados con la protección de datos y sistemas. Estas publicaciones funcionan en forma de “alertas de seguridad” y se publican en la web de VENCERT, pero, en el caso de ser un usuario activo, se puede suscribir a un sistema automatizado de alertas.

Al sistema de alertas se suma uno de boletines en seguridad informática muy amplio, que selecciona recursos de acuerdo con los datos de utilización del país de manera que los suscritos a los mismos reciban información actualizada y de calidad sobre los aspectos técnicos de seguridad de las plataformas más utilizadas en el país (VENCERT, s.f.).

En este mismo sentido, el Ministerio del Poder Popular para la Comunicación y la Información realiza constantemente programas y campañas en línea sobre aspectos relacionados con los riesgos y beneficios de la red y de los recursos puestos a disposición de los usuarios. En tanto que en el país este ministerio desarrolla varios

recursos digitales que atañen diferentes sectores, su producción de este tipo de materias es constante. Sin embargo, estos no pasan de información. La capacitación, en seguridad, como se indicó, la recoge y aplica directamente VENCERT. Venezuela es un estado que ha apostado por la generación y utilización de software libre, de ahí que se haga un gran esfuerzo por reproducir y hacer llegar al público información sobre sus potencialidades y riesgos.

Departamentos/Agencias TIC

General

El Centro Nacional de Tecnologías de Información (CNTI), entidad adscrita al Ministerio del Poder Popular para Ciencia, Tecnología e Innovación, es el órgano encargado de potenciar las TIC y la utilización de recursos electrónicos en el Sector gobierno en general, tanto desde la generación de servicios para los ciudadanos como de los procesos de comunicación interna y externa del aparato estatal. El fin último de esta institución es fortalecer el sector TIC nacional y servir de guía en los procesos de modernización y producción de tecnologías de punta en el país.

Aparte de querer fortalecer los servicios relacionados con la mejor gestión del gobierno y con la generación de procesos más eficientes de administración pública, el Estado busca que el desarrollo de software y otras de las iniciativas que se han realizado dentro de los proyectos Canaima y otros se vean reforzados. Venezuela se propone alcanzar, como objetivo operativo, la independencia y soberanía tecnológica, un ambicioso propósito que está presente en varias de las organizaciones que dependen del Ministerio del poder Popular para la Ciencia y la Tecnología¹⁶⁶ (CNTI, s.f.a).

Para el Estado venezolano, dentro de los esfuerzos que realiza el CNTI, el punto de atención está puesto sobre las “TI libres”. Las tecnologías de la información libres hacen referencia a la posibilidad de generar ciencia y conocimiento a partir de los desarrollos actuales y manteniendo códigos abiertos y publicidad sobre los procesos de manera que se pueda contribuir al desarrollo de un mayor número de tecnologías por

¹⁶⁶ Dentro de los esfuerzos del país por lograr la soberanía en comunicaciones y desarrollo TIC se encuentra el lanzamiento, hoy operativo, del primer satélite nacional, llamado Simón Bolívar, y con el que el Estado espera contribuir a la generación de recursos y servicios enfocados en el desarrollo social de la población.

un grupo de especialistas mayor. La investigación, en este sentido, se extiende al desarrollo informático. Consciente de las debilidades técnicas de que padece, Venezuela apuesta desde el CNTI por la generación de programas y aplicaciones en los que puede aprovechar de manera más eficiente los recursos humanos capacitados en la materia. Estos incentivos funcionan por medio de financiación y cofinanciación de proyectos, así como al interior del centro (CNTI, s.f.b).

Desde el CNTI se ha apostado también por la apertura de datos, un tema moderno que augura ser parte de las agendas gubernamentales de la región dado el compromiso de las instituciones internacionales frente a este tema. Aunque aún en estado embrionario, CNTI ha lanzado el proyecto BD Libres (Bases de Datos Libres), que busca acompañar los esfuerzos de apertura de recursos y procesos en el sector general de la TIC en el país. El proyecto BD Libres busca ser incorporado al sistema educativo básico, medio y superior y contribuir al desarrollo tecnológico de la industria TI local, la cual, también, es muy reciente (CNTI, s.f.c).

En educación

Además del CNTI que, entre otros, apoya los proyectos Canaima Educativo y la producción de software libre para usos en educación, existe en Venezuela el Centro de Desarrollo e Información en Telecomunicaciones (CEDITEL).

CEDITEL, órgano adscrito a la Comisión Nacional de Telecomunicaciones (CONATEL), se especializa en la generación de programas para la inclusión de las nuevas tecnologías en la educación así como en el desarrollo directo de programas educativos. El énfasis de CEDITEL está puesto sobre la oferta de formación de actualización para profesionales, profesores y estudiantes en temas relacionados con las telecomunicaciones, así como en temas relacionados con el interés comunitario y las TIC.

El Centro de Desarrollo e Información en Telecomunicaciones se encarga de promover toda suerte de acciones de capacitación que coadyuven en los procesos de potenciación en términos de uso e inclusión social de las TIC, mediante la generación de mayores niveles de especialización de estudiantes y trabajadores.

Su misión se desarrolla en torno a la generación de acciones educativas al servicio de los ciudadanos por medio de las estructuras educativas locales regionales, nacionales e internacionales. El propósito detrás de las formaciones en el ámbito de las TIC es contribuir a la generación de recursos humanos capacitados, que contribuyan al desarrollo futuro del sector. Entre sus iniciativas, CEDITEL cuenta con el Sistema de Aprendizaje a Distancia (SAD), que dicta continuamente capacitaciones a distancia en diferentes temas relacionados con el desarrollo e implementación de las nuevas tecnologías en los procesos de aprendizaje y producción. Esta oferta se hace extensiva al grueso de la población civil mediante la oferta de cursos de capacitación a organizaciones sociales (CEDITEL, 2013).

La Fundación Infocentro, como se mencionó, es otra de las organizaciones con competencia sobre los desarrollos TIC en la educación, posicionándose como una de las soluciones de acceso a las tecnologías más importantes en el país.

Autoridad para la regulación de contenidos mediáticos

En Venezuela, la entidad encargada de la regulación en telecomunicaciones y contenidos mediáticos es CONATEL (Comisión Nacional de Telecomunicaciones). Este órgano, adscrito al Ministerio del Poder Popular para la Comunicación y la Información, tiene como objetivo principal socializar el uso y asegurar la apropiación de las telecomunicaciones en el país mediante la democratización del acceso a las tecnologías.

CONATEL tiene como objetivo operacional generar políticas públicas que contribuyan al desarrollo y transformación de la ciudadanía venezolana. Se encarga de procurar normativas sobre la regulación de a las telecomunicaciones a nivel nacional y su competencia se extiende a la de garantizar la prestación de un servicio universal. En este sentido, CONATEL obliga a los operadores a prestar servicios a los ciudadanos, incluso en zonas de escaso o nulo retorno económico, para incidir, de esta manera, sobre la tasa de penetración de los servicios de telecomunicaciones en el país.

La finalidad detrás de la generación de marcos regulatorios alrededor de la prestación de los servicios de telecomunicaciones entendidos como prioritarios es satisfacer la necesidad de integrar la sociedad a la información y a los beneficios que se derivan del

acceso a la misma. En este sentido, CONATEL debe incluir en su regulación normas sobre la prestación específica de servicios a los establecimientos educativos en general (CONATEL, s.f.).

Entre las acciones de CONATEL se destaca el apoyo para creación de la Ley de Responsabilidad Social en Radio, Televisión y Medios Electrónicos que destaca los lineamientos básicos de la regulación para los medios y los productores de contenidos emisibles. Conocida como la Ley Resorte¹⁶⁷, este documento, aprobado en 2004 y reformado en diciembre de 2010, se aplica a todo contenido de tipo audiovisual, sonoro, de imagen o escrito susceptible de difusión en el territorio nacional, tanto en soportes físicos como electrónicos, y en las señales análogas y digitales de radio y televisión.

Al igual que las demás normas de este tipo, la Ley Resorte establece tipologías de programas, franjas horarias y una estrecha delimitación de contenidos susceptibles de censura. Dentro del marco regulatorio se establece la obligación de emitir en directo y de forma gratuita todas las alocuciones presidenciales. Igualmente, hace obligatoria la transmisión de información pública relacionada con mensajes culturales, informativos, preventivos y educativos, aunque para estos últimos establece un máximo de 60 minutos semanales y 15 diarios (Ley Resorte, 2010).

La ley establece igualmente, que los prestadores nacionales de servicios de radio y televisión en el país deben incluir, de manera obligatoria, al menos tres horas diarias de programación con fines educativos y culturales, al igual que informativos y recreativos para audiencias jóvenes, esto dentro de los horarios de todo público (todo usuario). La producción nacional también se ve favorecida en la extensa normativa de regulación, estableciendo como mínimo la difusión de siete horas de programación nacional al día tanto en radio como en televisión.

¹⁶⁷ La ley Resorte ha sido acusada de brindar demasiadas potestades a los órganos reguladores, minando la libertad de prensa, en ocasiones, y favoreciendo al aparato comunicacional del Gobierno.

Aspectos a destacar

Al estudiar los diferentes elementos observados, así como los indicadores estudiados en la justificación de la investigación (en el desarrollo de la introducción), y con la intención de sistematizar los principales hallazgos descritos en este capítulo, se puede resaltar lo siguiente:

- Poco más de dos terceras partes de los países han desarrollado una política específica para la inclusión de las TIC en la escuela y para el fomento de su *apropiación* en el sector educativo¹⁶⁸.
- No obstante, todos los países tienen estrategias (políticas) TIC amplias para lograr impactar los indicadores de infraestructura: número de conexiones, acceso a Internet y generación de entornos digitales que favorezcan la creación de un sector más fuerte. Esto implica un estadio de desarrollo diferente aún en países de características similares de ingreso y un mayor énfasis en los componentes de *acceso* a nivel de política pública.
- Sólo la mitad de los países estudiados enfoca sus políticas TIC hacia el *uso*, rasgo que coincide con los países que mejor desempeño muestran en el sistema de variables generado al agregar los datos, esto es, al utilizar la tabla de contexto nutrida de las variables de observación como unidad de comparación entre países.
- Todos los países cuentan con plataformas digitales para uso en la escuela, lo que demuestra un interés en estos sistemas y una apuesta por la digitalización en términos de acceso a la educación, esto fruto, seguramente, del abaratamiento (en cuanto a la inversión total en educación) que tales sistemas suponen, y de la posibilidad de flexibilización y oferta de mejores recursos en zonas apartadas.
- Dentro de los desarrollos llevados a cabo en los sistemas de educación formal, priman los programas de alfabetización digital (dos terceras partes los

¹⁶⁸ Esto no implica que las estrategias no existan, sino que se tratan dentro de la política general TIC nacional. Los países con planes más claros para la inclusión de las TIC en la educación, cuentan, normalmente, con mejores condiciones potenciales para el desarrollo de la AMI (esto según los valores observados en los indicadores de contexto de observación descritos al comienzo de este capítulo).

desarrollan), seguidos de la alfabetización mediática (donde al menos un tercio de los países ha generado marcos para su estudio) y en el que solo dos países desarrollan planes con componentes exclusivos de alfabetización informacional. Los países que desarrollan planes para la alfabetización mediática, desarrollan también programas de alfabetización digital¹⁶⁹.

- Las campañas públicas que desarrollan componentes AMI, ya sean para varios públicos o para públicos especializados, son generales en todos los países, lo que indica que diferentes sectores tienen conciencia sobre la necesidad de generar condiciones para la protección de los ciudadanos así como para su empoderamiento frente a los medios y los servicios generados por las TIC.
- Sólo una tercera parte de los países ha desarrollado programas transversales para la protección de la ciudadanía en línea, esto es, frente a los riesgos de Internet. Por su parte, más de dos terceras partes han desarrollado campañas específicas, de diferente duración o con públicos específicos. Esto demuestra que los países empiezan a adquirir conciencia sobre la necesidad de generar marcos para el buen uso de los recursos en línea, fruto del aumento y la generación de servicios y ofertas más complejos que empiezan a definir el ciberespacio latinoamericano. De cualquier forma, los esfuerzos, en este sentido, han de considerarse como iniciales.
- La existencia de departamentos AMI especializados en los países es muy remota, tanto en el escenario de los estatales vinculantes (menos de una tercera parte) como de consulta (tan sólo uno). Estos bajos resultados demuestran la novedad del tema en Latinoamérica y la necesidad de generar más políticas públicas de acompañamiento a los programas de acceso a las tecnologías y servicios digitales de todo tipo.
- Todos los países tienen departamentos o agencias para las TIC en la educación y en general (con la excepción, en el frente nacional, de Argentina, que no tiene una dependencia exclusiva dentro del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, sino que maneja el tema como uno más de los objetivos

¹⁶⁹ La única excepción es Venezuela que, como se comenta en su respectivo aparte, ofrece muchas informaciones que no son siempre fáciles de comprobar, y que, además, es un país que ha obtenido el punto en la variable de desarrollo de la alfabetización mediática en su sistema educativo debido a referencias legislativas que indican la obligación de incluir en el currículo la educación crítica frente a los medios masivos, pero frente a las cuales no fue posible establecer su implementación real.

de acción). El interés en reforzar las TIC y en generar espacios de mejora para la infraestructura de las nuevas tecnologías en general son una constante en Latinoamérica. Muchos países han transformado los ministerios de comunicaciones en entes mucho más especializados en el desarrollo de las TIC.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis descrito, y si se realizara un sistema de ranking simple de las variables observadas, compuesto por la agregación de los datos obtenidos (de ceros y unos), se obtendría la clasificación que se observa en el siguiente tabla:

Tabla 34 - Ranking positivo de contexto AMI¹⁷⁰

País	Número de componentes observados (sobre 16)	Puntaje (0-1)
Chile	15	0,9375
Argentina	13	0,8125
Colombia	12	0,75
Costa Rica	11	0,6875
México	11	0,6875
Uruguay	11	0,6875
Venezuela	10	0,625
República Dominicana	9	0,5625
Ecuador	8	0,5
Panamá	8	0,5
Perú	8	0,5

Como se observa, si se tiene en cuenta este sistema como un parámetro de comparación entre países –y por tanto de rango– se trataría de un índice muy positivo, basado sólo en parámetros de existencia y que, aunque es útil para comprender globalmente el panorama de América Latina, no se correspondería del todo a la realidad de la muestra objeto de estudio pues los valores no dan cuenta de la implementación real de los programas, políticas, instituciones, etc., que se han analizado a lo largo del capítulo. No

¹⁷⁰ Fuente: elaboración propia.

se entregan tampoco pesos a las variables o conjuntos de variables dentro los diferentes criterios de diferenciación¹⁷¹ debido a que las diferentes opciones de otorgación de valores diferenciados no entregaban variaciones importantes¹⁷² (esto debido a la razón mencionada: ausencia de indicadores de implementación).

Debido a lo anterior, se propone, en el siguiente capítulo, una serie de comparativos, a partir de los resultados de este capítulo y de las descripciones generadas a partir del cuestionario a expertos en el capítulo III.

¹⁷¹ Políticas o programas en TIC; políticas o programas en alfabetización mediática e informacional (o componentes de AMI: AD/AI/AM); políticas o programas en campañas de protección a la ciudadanía en Internet; departamento/agencia AMI especializado; departamento TIC y; Autoridad de regulación contenidos mediáticos

¹⁷² Se estableció, por ejemplo, de acuerdo a la literatura consultada, dar un mayor peso a los componentes de infraestructura que a los de uso (Katz, 2009; Katz & Koutroumpis, 2013; CEPAL, 2013; UNESCO 2011b y 2013; Celot & Pérez Tornero, 2009, ITU-IDI), pero los resultados no cambiaban significativamente en cuanto a las diferencias observadas entre un país y otro, sólo en el valor final individual, por esto se desestimó tal opción.

Capítulo V – AMI en Latinoamérica: tendencias y clasificaciones

Este capítulo ofrece diferentes sistematizaciones desarrolladas a partir de la propuesta de medición consignada en el capítulo II y expuesta en detalle en los próximos apartes.

El objetivo de este capítulo es establecer una propuesta de metodología de medición de la preparación de los países en términos de AMI, que ha sido llamado Índice de Preparación AMI (IPAMI).

No obstante, al estar construidas sobre las grillas de análisis de contenidos y la sistematización de las respuestas de los expertos nacionales a las encuestas¹⁷³, las comparaciones que se hacen en el presente deben observarse como elementos en construcción, fruto de una investigación exploratoria, y por tanto como no definitivas (deben ser leídas con atención, sin ánimo de servir como instrumento de generalización, sino como guía para la evaluación de esfuerzos en el desarrollo de la AMI, y como una primera sistematización desde la cual partir en futuros proyectos relacionados con este tema). Debe tenerse en cuenta, de antemano, lo siguiente:

- El cuestionario fue respondido por expertos de los once países de la siguiente manera: Argentina, 4; Chile, 3; Colombia, 10; Costa Rica, 2; Ecuador, 4; México, 5; Panamá, 1; Perú, 6; República Dominicana, 1; Uruguay, 4; Venezuela, 4.
- Los valores de las grillas de análisis de contenidos, cuando entraron en contradicción con los reportados por expertos, fueron contrastados y rectificadas cuando se consideró pertinente. Esto quiere decir que, en algunos casos, las respuestas (valores que se generan de las respuestas) de los expertos y las unidades de observación derivadas del análisis de contenidos se enfrentan.

¹⁷³ Entre las que se observan informaciones encontradas, esto debido al número de respuestas obtenidas en algunos países. Es por esto que se aclara que existen entre las observaciones realizadas, países que cuentan con mayor o menor certeza en las respuestas.

En este sentido, la siguiente tabla muestra los países, de acuerdo al número de respuestas, en términos de certeza de las mismas (dada por la posibilidad de contraste de las mismas).

Tabla 35 - Certeza respuestas cuestionario expertos

Mayor Certeza	Certeza media	Menor Certeza¹⁷⁴
Colombia México Perú	Argentina Chile Ecuador Uruguay Venezuela ¹⁷⁵	Costa Rica Panamá República Dominicana

Tanto el grupo de países denominado como de “mayor certeza” y el de “certeza media” fueron analizados individualmente, estableciendo la coincidencia entre las respuestas de los expertos. Se consideró, en este sentido, eliminar las respuesta más alta y la más baja¹⁷⁶ dentro de cada set de datos de cada país, esto es, analizando individualmente cada una de las variables. Todas las variables, tanto de respuesta numérica como opción de respuesta en palabras recibió un peso numérico (entre 0-1; 0-2 y; 0-3), y al final fueron ajustadas a una medida estándar (0-1).

¹⁷⁴ En el caso de Costa Rica, las dos respuestas dan cuenta de informaciones muy poco homogéneas, por lo que, al igual que con Panamá y República Dominicana, se consideran países cuyas informaciones no pudieron ser contrastadas, y, por lo tanto, su presencia en los diferentes análisis presentados es meramente referencial.

¹⁷⁵ Sobre Venezuela, es preciso recordar que la información encontrada en las grillas de análisis de contenidos también es difícil de contrastar. El desarrollo normativo de este país, esto es, la mención de los diferentes elementos estudiados en textos legales, es amplio, no obstante, las menciones son difícilmente comprobables: no se encuentran sus desarrollos fácilmente en páginas web de las entidades mencionadas (o no se encuentran las mismas), etc., por lo que este país se debe estudiar, igualmente, comprendiendo estas limitaciones.

¹⁷⁶ El procedimiento estadístico de cálculo empleado es el de la mediana. No obstante, al tratarse de una muestra pequeña, de corte cualitativo (cuali-cuantitativo, si quiere), no se puede considerar como una medida válida. En un futuras investigaciones debe considerarse un trabajo de encuestas mayor, que incluya profesores y miembros de otros sectores relacionados, para eliminar márgenes de error (tal propósito excede de plano una tesis doctoral pues se requiere una infraestructura importante, tal vez convenios con ministerios de educación y de comunicaciones en los países estudiados). Entendido como ejercicio de propuesta de medición, y con el objetivo de probar una metodología, el procedimiento aplicado funciona, siempre y cuando se entiendan las limitaciones mencionadas.

Metodología Índice y subíndices

A continuación se describe el sistema de pesos de cada una de las categorías que se estudian en la presente investigación, para explicar su integración final al índice propuesto: el Índice de Preparación AMI (IPAMI).

Índice de Preparación AMI - IPAMI

Se toman en cuenta los principales pesos observados en la literatura consultada, para esto, se observan los sugeridos por la Comisión Europea (Celot & Pérez Tornero, 2009:54) y UNESCO, 2013, 91), tal y como se ilustra en la siguiente tabla:

Tabla 36 - Promedios pesos CE y UNESCO¹⁷⁷

Categoría ¹⁷⁸	CE, 2009	CE, 2009	UNESCO, 2013	Diferencia	Promedio
Educación	30% (de 53%)	15,9%	20%	4,1	17,95%
Políticas AMI	20% (de 53%)	10,6%	20%	9,4	15,3%
Industria de medios	20% (de 53%)	10,6%	20%	9,4	15,3%
Sociedad civil	30% (de 53%)	15,9%	20%	4,1	17,95%
Disponibilidad de medios	47%	47%	20%	-27	33,5%

Para determinar los pesos de UNESCO, los cuales no son directamente establecidos en su documento de 2013, se tienen en cuenta los tres grados de implementación que sugiere para los diferentes elementos estudiados. En este sentido, la UNESCO les da igual valor a los elementos que observa dentro de sus dos niveles de estudio, de la siguiente manera:

¹⁷⁷ Fuente: elaboración propia, con datos de UNESCO (2013:91) y Celot y Pérez Tornero (2019:54).

¹⁷⁸ Ver “Marco de contexto-entorno para la AMI” el Capítulo II.

Tabla 37 - Niveles UNESCO¹⁷⁹

UNESCO, 2013									
Nivel 1: Entorno para el desarrollo						Nivel 2: Nivel de competencia			
	Educación	Política	Suministro (medios)	Sociedad civil	Acceso y uso		Acceso	Evaluación	Creación
Favorable						Avanzado			
Balanceado						Intermedio			
Desfavorable						Básico			

UNESCO propone entonces un análisis de acuerdo a los valores observados por país que lo ubica por cada una de las categorías observadas en los diferentes niveles de implementación, que para los factores de entorno son favorable, balanceado y desfavorable, y, para los niveles de competencia, avanzado, intermedio y básico; lo que supone un mismo peso por cada categoría dentro de cada nivel. Esto es, de un 20% en las categorías del Nivel 1 y del 33.3% en las del Nivel 2.

Tabla 38 - Pesos ITU-IDI y UNESCO¹⁸⁰

	ITU, 2015		UNESCO, 2013
Acceso	40%	Acceso	33,3%
Uso	40%	Evaluación	33,3%
Habilidades	20%	Creación	33,3%

Igualmente, al tener en cuenta que la “disponibilidad de medios” es comprendida por la Comisión Europea como elemento de acceso, así como por la UNESCO, que se refiere a esta categoría como “acceso y uso”, en la siguiente tabla se sistematizan los pesos de “acceso” del Nivel 2, y se tiene en cuenta el peso que da la ITU en el *ICT Development Index* a los componentes de “acceso”:

¹⁷⁹ Fuente: elaboración propia con información de UNESCO (2013:91).

¹⁸⁰ Fuente: elaboración propia con datos de UNESCO (2013:91) y ITU (2015).

Tabla 39 - Promedios peso componente de acceso¹⁸¹

	CE, 2009	UNESCO, 2013	ITU, 2015	UNESCO, 2013	Promedio
Educación	15,9%	20%			
Políticas AMI	10,6%	20%			
Industria de medios	10,6%	20%			
Sociedad civil	15,9%	20%			
Disponibilidad de medios	47%	20%	40%	33,34%	35,0834%

La sistematización de estos datos permite establecer la importancia que tienen los factores de contexto comprendidos como de acceso a las tecnologías (ver también: CEPAL, 2009; Katz, 2009 y 2013; Katz & Koutroumpis, 2013; UNESCO-UIS, 2012; UNESCO, 2011b). De acuerdo con los pesos de acceso de esta última tabla, se generaron dos opciones de pesos para el índice que se propone en esta investigación:

Tabla 40 - Opciones de pesos índice¹⁸²

	Opción 1	Opción 2	Promedio UNESCO CE
Educación	20%	17,5%	17,95%
Políticas AMI	20%	17,5%	15,3%
Industria de medios	12,5%	15%	15,3%
Sociedad civil	12,5%	15%	17,95%
Disponibilidad de medios	35%	35%	33,5%

No obstante el hecho de que los autores Celot y Pérez-Tornero (2009) den más peso a la categoría de “sociedad civil” y menos a la de “políticas AMI”, y teniendo en cuenta que UNESCO propone valores iguales, se plantearon y testearon las tres fórmulas expuestas en la tabla anterior. Las dos primeras dan más valor a las políticas AMI y menos a la sociedad civil, esto debido a que al revisar los indicadores, son los categorías de “educación” y “políticas AMI” las que mayor número de componentes estructurales recogen para lograr desarrollar de manera sistemática la AMI. Sin embargo, las diferencias observadas al otorgar los diferentes pesos a las categorías, no alteraban

¹⁸¹ Fuente: elaboración propia con datos de Celot y Pérez Tornero (2019:54), Unesco (2013:91) e ITU (2015).

¹⁸² Fuente: elaboración propia.

significativamente el valor final, ni los individuales, por lo que el presente análisis utiliza la primera opción de pesos:

- Educación → 20%
- Políticas AMI → 20%
- Industria de medios → 12,5%
- Sociedad civil → 12,5%
- Disponibilidad de medios → 35%

De acuerdo a lo anterior, el índice de preparación AMI (IPAMI) se establece de la siguiente manera:

$$\text{Índice de Preparación AMI} =$$

$$\text{Subíndice de Educación y AMI} * 0,20 + \text{Subíndice de Políticas AMI} * 0,20 + \text{Subíndice de Industria de Medios y AMI} * 0,125 + \text{Subíndice de Sociedad Civil y AMI} * 0,125 + \text{Subíndice de Disponibilidad de medios (acceso)} * 0,35$$

Subíndice de Educación y AMI

La siguiente tabla ilustra cómo se organiza el subíndice de Educación y AMI, que responde individualmente a la categorías de Educación y AMI, y que pesa un 20% en el Índice de preparación AMI:

Tabla 41 - Subíndice de Educación y AMI¹⁸³

Dimensión	Categoría Principal	Categoría detalle	Detalle Categoría detalle	Detalle Categoría detalle 2	Nomenclatura propia	Código de fuente	Año indicador	Peso variable	Valores referencia cálculo
Educación	Políticas/ Programas	En Alfabetización Mediática e Informativa (o componentes de AMI: AD/AI/AM)	Educación obligatoria	Alfabetización Digital	E1	AC5	2016	1	0-1
	Políticas/ Programas	En Alfabetización Mediática e Informativa (o componentes	Educación obligatoria	Alfabetización Informativa	E2	AC6	2016	1	0-1

¹⁸³ Fuente: elaboración propia.

Dimensión	Categoría Principal	Categoría detalle	Detalle Categoría detalle	Detalle Categoría detalle 2	Nomenclatura propia	Código de fuente	Año indicador	Peso variable	Valores referencia cálculo
		de AMI: AD/AI/AM)							
	Políticas/ Programas	En Alfabetización Mediática e Informativa (o componentes de AMI: AD/AI/AM)	Educación obligatoria	Alfabetización Mediática	E3	AC7	2016	1	0-1
	Educación	Presencia de AMI en Currículo		Referencia a la AMI en el currículo nacional	E4	Q6	2016	1	0-3/3
	Educación	Presencia de AMI en Currículo		AMI como competencia clave dentro del currículo	E5	Q7	2016	1	0-3/3
	Educación	Presencia de AMI en Currículo		Curso/ asignatura obligatorio en AMI en primaria y/o secundaria	E6	Q8	2016	1	0-2/2
	Educación	Presencia de AMI en Currículo		Curso/ asignatura opcional en AMI en primaria y/o secundaria	E7	Q9	2016	1	0-2/2
	Educación	Presencia de AMI en Currículo		AMI como componente transversal en los currículos	E8	Q10	2016	1	0-3/3
	Educación	Presencia de AMI en Currículo		Evaluación sobre AMI (test) que se realice a los alumnos	E9	Q11	2016	1	0-3/3
	Educación	Presencia de AMI en Currículo		Evaluación versa más sobre componentes de alfabetización digital o sobre AMI	E10	Q13	2016	1	0-2/2
	Departamento s/ Agencias	Departamento/ Agencia AMI especializado	Estatal vinculante		E11	AC1 2	2016	1	0-1
	Departamento s/ Agencias	Departamento/ Agencia AMI especializado	Organismos de consulta (oficiales o contratados)		E12	AC1 3	2016	1	0-1
	Educación	Autoridades para AMI		Agencia oficial encargado de la AMI en el sistema de educación	E13	Q14	2016	1	0-2/2
	Departamento s/ Agencias	Departamento TIC	General		E14	AC1 4	2016	1	0-1
	Departamento s/ Agencias	Departamento TIC	Educación	Por medio del Ministerio de educación, independiente o sujeto a otro Ministerio	E15	AC1 5	2016	1	0-1

Dimensión	Categoría Principal	Categoría detalle	Detalle Categoría detalle	Detalle Categoría detalle 2	Nomenclatura propia	Código de fuente	Año indicador	Peso variable	Valores referencia cálculo
	Educación	Autoridades para AMI		Agencia oficial encargado del uso, implementación e integración de las TIC en el sistema de educación	E16	Q16	2016	1	0-2/2
	Educación	Capacitación docente en AM	Capacitación, actividades y recursos	Formación inicial en AMI a los profesores	E17	Q18	2016	1	0-2/2
	Educación	Capacitación docente en AM	Capacitación, actividades y recursos	Evaluación niveles de AMI del profesorado	E18	Q19	2016	1	0-2/2
	Educación	Capacitación docente en AM	Capacitación, actividades y recursos	Programa para tutorizar a profesores que se capacitan en AMI	E19	Q20	2016	1	0-2/2
	Educación	Capacitación docente en AM	Capacitación, actividades y recursos	Cursos y/o evaluaciones sobre AMI o sobre alfabetización digital/ TIC	E20	Q21	2016	1	0-3/3
	Educación	Actividades educativas en AM	Capacitación, actividades y recursos	Eventos relacionados con la AMI de escala nacional o regional	E21	Q22	2016	1	0-2/2
	Educación	Actividades educativas en AM	Capacitación, actividades y recursos	Eventos relacionados con la AMI en las escuelas por voluntad de las mismas	E22	Q23	2016	1	0-2/2
	Educación	Recursos didácticos en AM	Capacitación, actividades y recursos	Recursos abiertos/ materiales didácticos/ plataformas para la AMI	E23	Q24	2016	1	0-3/3

Este subíndice recoge diferentes elementos, en total 23, dentro de la categoría general de Educación y AMI (entendida acá como Dimensión), que responde a la primera de las cinco unidades analizadas (cada unidad es un subíndice). Los elementos están ordenados dentro de la dimensión por Categoría Principal, que se refiere a la categoría de observación o indagación tenida en cuenta en las grillas de análisis de contenidos o en el cuestionario a expertos. En este sentido, la dimensión de educación tiene como categorías principales “educación” (que hace referencia a educación y AMI), “políticas/ programas” (que hace referencia a políticas o programas de acción pública relacionados con la AMI y, finalmente, “departamentos/ agencias” (que hace referencia a los departamentos y agencias encargados de temas relacionados con la AMI).

Cada categoría principal tiene a su vez una “categoría detalle”, que describe en específico la variable indagada. Un ejemplo claro es, para la categoría principal “políticas/ programas”, la categoría detalle “en alfabetización mediática e informacional (o componentes de AMI: AD/AI/AM)”, que es como decir política/ programa en alfabetización mediática e informacional (o componentes de AMI: AD/AI/AM). A su vez, las categorías detalle pueden estar definidas por un “Detalle de categoría detalle”, es decir una información más detallada sobre el detalle estudiado con anterioridad, y, en ocasiones también un “Detalle de categoría detalle 2”, que define al anterior (es una sistematización de las preguntas y variables que permite individualizar cada elemento para su cómputo final, sobre todo cuando una misma pregunta indaga sobre varios elementos que pueden ser aislados). Siguiendo el ejemplo, para la “Categoría principal + categoría detalle + detalle categoría detalle + detalle categoría detalle 2”, que es la primera expuesta en la tabla anterior, la observación completa sería: “política/ programa en alfabetización mediática e informacional (o componentes de AMI: AD/AI/AM), en educación obligatoria, sobre el componente de alfabetización digital”.

Las últimas columnas ubican los valores de referencia para organizar los datos en las tablas. La nomenclatura propia, que en este caso es “E”, de educación, constituye la identificación de cada variable. Se ordenan de “E1” a “E23”. El código de fuente se refiere al instrumento utilizado para recolectar los datos, AC es de análisis de contenidos, Q de cuestionario e IDI del *ICT Development Index*, de donde se toman los valores para el último de los subíndices descritos. La columna “Año indicador” hace referencia al año en que se generó el valor de cada variable.

Las columnas “Peso variable” y “Valores referencia cálculo” expresan la misma lógica y se emplean para convertir los valores observados a una escala entre el 0 y el 1. El peso de la variable se mantiene siempre en uno. Los “valores de referencia cálculo”, expresados como “0-1”, “0-2/2” o “0-3/3” dan cuenta de las opciones de respuesta de algunas variables, y se expresan de forma que se pueda reducir a la escala “0-1”.

Los subíndices no tienen pesos diferenciados a su interior (salvo en el último), se realizan mediante la suma simple de sus valores convertidos a la escala “0-1” y dividiéndolos en el número de variables dentro del subíndice:

$$\text{Subíndice de Educación y AMI} = \text{SUMA}(E1:E23)/23$$

Subíndice de Políticas AMI

El subíndice de Políticas AMI se organiza de la misma manera que el anterior. Tiene como propósito explorar los desarrollos normativos/legislativos y la acciones concretas (programas) que se han realizado en los países estudiados, tanto en materia de AMI directamente como de implementación de las TIC. La siguiente tabla muestra las diferentes categorías y detalles que componen el subíndice:

Tabla 42 - Subíndice de Políticas AMI¹⁸⁴

Dimensión	Categoría Principal	Categoría detalle	Detalle Categoría detalle	Detalle Categoría detalle 2	Nomenclatura propia	Código de fuente	Año indicador	Peso variable	Valores referencia cálculo
Políticas AMI	Políticas/ Programas	En TIC	En educación	Acceso	P1	AC1	2016	1	0-1
	Políticas/ Programas	En TIC	En infraestructura en general	Acceso	P2	AC2	2016	1	0-1
	Políticas AMI	Políticas TIC	Políticas en AMI	Políticas de acceso a las TIC para el sector educativo	P3	Q33	2016	1	0-3/3
	Políticas/ Programas	En TIC	En infraestructura en general	Uso	P4	AC3	2016	1	0-1
	Políticas/ Programas	En Alfabetización Mediática e Informacional (o componentes de AMI: AD/AI/AM)	Educación obligatoria	E-Learning	P5	AC4	2016	1	0-1
	Políticas AMI	Políticas TIC	Políticas en AMI	Políticas de apropiación a las TIC para el sector educativo	P6	Q34	2016	1	0-3/3
	Políticas AMI	Políticas e-Learning	Políticas en AMI	Programas nacionales de e-Learning para el sector educativo	P7	Q35	2016	1	0-3/3

¹⁸⁴ Fuente: elaboración propia.

Dimensión	Categoría Principal	Categoría detalle	Detalle Categoría detalle	Detalle Categoría detalle 2	Nomenclatura propia	Código de fuente	Año indicador	Peso variable	Valores referencia cálculo
	Políticas/ Programas	En Alfabetización Mediática e Informativa (o componentes de AMI: AD/AI/AM)	Campañas públicas en componentes AMI	Varios públicos	P8	AC8	2016	1	0-1
	Políticas/ Programas	En Alfabetización Mediática e Informativa (o componentes de AMI: AD/AI/AM)	Campañas públicas en componentes AMI	Específicas	P9	AC9	2016	1	0-1
	Políticas AMI	Políticas y Regulación medios	Políticas en AMI	Legislación sobre AMI	P10	Q27	2016	1	0-3/3
	Políticas AMI	Políticas y Regulación medios	Políticas en AMI	Propuesta legislativa o reforma legislativa sobre AMI	P11	Q29	2016	1	0-1
	Políticas/ Programas	Campañas de protección a la ciudadanía en Internet	Transversales		P12	AC10	2016	1	0-1
	Políticas/ Programas	Campañas de protección a la ciudadanía en Internet	Esporádicas		P13	AC11	2016	1	0-1
	Políticas AMI	Políticas y Regulación medios	Políticas en AMI	Programas o políticas públicas encaminados a proteger a la ciudadanía en Internet	P14	Q36	2016	1	0-3/3
	Educación	Estudios, diagnósticos	Capacitación, actividades y recursos	Estudios o publicaciones a nivel nacional sobre AMI	P15	Q25	2016	1	0-3/3
	Departamento s/ Agencias	Autoridad de regulación contenidos mediáticos			P16	AC16	2016	1	0-1
	Políticas AMI	Existencia de autoridades de regulación	Políticas en AMI	Autoridad/agencia/ departamento oficial sobre medios y comunicaciones	P17	Q31	2016	1	0-2/2

La nomenclatura propia de las variables de este subíndice es “P” (políticas) y se expresa de P1 a P17.

Este subíndice recoge 17 elementos diferentes que conforman la categoría general/Dimensión de Políticas AMI.

Como se ha establecido en esta investigación, salvo por el de Disponibilidad de Medios, los subíndices no tienen pesos diferenciados a su interior, se realizan mediante la suma simple de sus valores convertidos a la escala “0-1” y dividiéndolos en el número de variables dentro del subíndice:

$$\text{Subíndice de Políticas AMI} = \text{SUMA}(P1:P17)/17$$

Subíndice de Industria de Medios y AMI

El subíndice de Industria de Medios y AMI explora la relación entre los principales agentes que conforman el paisaje mediático y la sociedad en términos de su contribución al desarrollo de la AMI. La siguiente tabla da cuenta en detalle de las unidades observadas:

Tabla 43 - Subíndice de Industria de Medios y AMI¹⁸⁵

Dimensión	Categoría Principal	Categoría detalle	Detalle Categoría detalle	Detalle Categoría detalle 2	Nomenclatura propia	Código de fuente	Año indicador	Peso variable	Valores referencia cálculo
Industria de Medios y AMI	Industria	Industria de Medios y AMI	Industria de medios y telecomunicaciones	Diarios participan en procesos o programas de AMI	I1	Q37	2016	1	0-3/3
	Industria	Industria de Medios y AMI	Industria de medios y telecomunicaciones	Canales privados de TV anales privados de TV participan en procesos o programas de AMI	I2	Q38	2016	1	0-3/3
	Industria	Industria de Medios y AMI	Industria de medios y telecomunicaciones	Canales públicos de TV participan en procesos o programas de AMI	I3	Q39	2016	1	0-3/3
	Industria	Industria de Medios y AMI	Industria de medios y telecomunicaciones	Festivales de cine participan en procesos o programas de AMI	I4	Q40	2016	1	0-3/3

¹⁸⁵ Fuente: elaboración propia.

Dimensión	Categoría Principal	Categoría detalle	Detalle Categoría detalle	Detalle Categoría detalle 2	Nomenclatura propia	Código de fuente	Año indicador	Peso variable	Valores referencia cálculo
	Industria	Industria de Medios y AMI	Industria de medios y telecomunicaciones	Empresas de telefonía participan en procesos o programas de AMI	I5	Q41	2016	1	0-3/3
	Industria	Industria de Medios y AMI	Industria de medios y telecomunicaciones	Proveedores de Internet participan en procesos o programas de AMI	I6	Q42	2016	1	0-3/3
	Industria	Industria de Medios y AMI	Industria de medios y telecomunicaciones	Otros actores participan en procesos o programas de AMI	I7	Q43	2016	1	0-1

La nomenclatura propia de las variables de este subíndice es “I” (industria) y se expresa de I1 a I7.

Este subíndice recoge 7 elementos que indagan sobre las actividades que los agentes/actores mediáticos principales adelantan en AMI.

En tanto que los 4 primeros subíndices no tienen pesos diferenciados su cálculo se da mediante la agregación simple de sus valores, previa conversión a la escala “0-1”, y dividiendo el resultado inicial en el número de variables dentro del subíndice:

$$\text{Subíndice de Industria de Medios y AMI} = \text{SUMA}(I1:I7)/7$$

Subíndice de Sociedad Civil y AMI

El subíndice de Sociedad Civil y AMI indaga sobre la existencia de organizaciones/asociaciones (ONG, por ejemplo) o grupos ciudadanos que realicen algún tipo de iniciativa ciudadana alrededor de la AMI, y sobre su coordinación. En la tabla que se presenta a continuación se desglosan las unidades observadas:

Tabla 44 - Subíndice de Industria de Medios y AMI¹⁸⁶

Dimensión	Categoría Principal	Categoría detalle	Detalle Categoría detalle	Detalle Categoría detalle 2	Nomenclatura propia	Código de fuente	Año indicador	Peso variable	Valores referencia cálculo
Sociedad civil y AMI	Sociedad Civil	Sociedad civil	Sociedad civil y AMI	Asociaciones (ONG, entidades sin ánimo de lucro) que trabajen temas de AMI	SC1	Q44	2016	1	0-3/3
	Sociedad Civil	Sociedad civil	Sociedad civil y AMI	iniciativas ciudadanas que trabajen temas de AMI	SC2	Q45	2016	1	0-3/3
	Sociedad Civil	Sociedad civil	Sociedad civil y AMI	Coordinación entre estas asociaciones, ONG y grupos que trabajan la AMI	SC3	Q46	2016	1	0-2/2

La nomenclatura propia de las variables de este subíndice es “SC” (sociedad civil) y se expresa de SC1 a SC3.

Este subíndice se calcula mediante la agregación simple de sus valores, previa conversión a la escala “0-1”, y dividiendo el resultado inicial en el número de variables dentro del subíndice:

$$\text{Subíndice de Sociedad Civil y AMI} = \text{SUMA}(\text{SC1}:\text{SC3})/3$$

Subíndice de Disponibilidad de Medios (Acceso)

Como se mencionó en el Capítulo II, diversos estudios demuestran que dentro de los factores de contexto se estudia la disponibilidad de medios, ante lo cual plantean diferentes variables que, lamentablemente, al no contar con bases de datos suficientes en la región, no pueden ser observados estrictamente en el contexto latinoamericano. En ocasiones esto se debe directamente a la no existencia de sets de datos, o a la irregularidad de los mismos (valores perdidos o años de toma de datos muy variados).

¹⁸⁶ Fuente: elaboración propia.

Reproduciendo lo establecido en el apartado respectivo del Capítulo II: “la Comisión Europea, a través del estudio realizado por Celot y Pérez Tornero (2009: 46; 59) indica que se trata de establecer la disponibilidad de teléfonos móviles; penetración Internet banda ancha; el número de televisores por habitante así como los equipos de radio; la circulación de diarios y la disponibilidad de ir a cine (número de pantallas en un país). UNESCO (2013: 51-54) plantea categorías similares y, además, propone la atención de variables como el número de usuarios de Internet; el porcentaje de hogares con acceso a Internet; los laboratorios de TI en centros educativos o el porcentaje de hogares con electricidad”.

Ante las dificultades práctica –de posibilidad de acceso y recuperación de datos comparables y actualizados– se tomaron como referencia las variables que tiene en cuenta la ITU dentro del IDI (*ICT Development Index*) en los componentes de acceso y uso, desestimando la variable sobre ancho de banda (bits) por usuario al considerarlo redundante, pues se indaga sobre la penetración de banda ancha móvil y fija también.

Tabla 45 - Subíndice de Disponibilidad de Medios¹⁸⁷

Dimensión	Categoría Principal	Categoría detalle	Detalle Categoría detalle	Nomenclatura propia	Código de fuente	Año indicador	Peso variable	Valores referencia cálculo
Disponibilidad de Medios	Acceso y uso	Acceso	Subscripciones a teléfono fijo (%)	D1	IDI.KN.C7	2014	1	%
	Acceso y uso	Acceso	Subscripción a telefonía móvil (%)	D2	IDI.KN.C8	2014	1	%
	Acceso y uso	Uso	Uso activo de banda ancha móvil (%)	D3	IDI.KN.C16	2014	1	%
	Acceso y uso	Uso	Suscripciones a banda ancha fija (%)	D4	IDI.KN.C15	2014	1	%
	Acceso y uso	Acceso	Porcentaje de hogares con computador	D5	IDI.KN.C10	2014	1	%
	Acceso y uso	Acceso	Porcentaje de hogares con Internet	D6	IDI.KN.C11	2014	1	%
	Acceso y uso	Uso	Porcentaje de individuos que utiliza Internet	D7	IDI.KN.C14	2014	1	%

¹⁸⁷ Fuente: elaboración propia.

La nomenclatura propia de las variables de este subíndice es “D” (Disponibilidad) y se expresa de D1 a D7.

Partiendo de que se tienen en cuenta las categorías planteadas por la ITU, los componentes de acceso y uso, como los calcula esta organización, reciben cada uno un peso del 40%. Al eliminar el componente de habilidades, que pesa el 20% restante (debido a que observa, sobre todo, tasas de matriculación a la escuela y universidad, es decir, excede lo establecido por la CE y UNESCO), se da a cada uno de estos componentes (acceso y uso) un peso de 50%.

El Subíndice de Disponibilidad de Medios se calcula:

Subíndice de Disponibilidad de Medios =

$$\frac{((D1+D2+D5+D6)/4)*0,5 + ((D3+D4+D6)/3)*0,5}{100}$$

Resultados generales

A continuación se presentan los resultados generales de la medición realizada, recordando que se presentan a manera de propuesta metodológica y haciendo hincapié en que los valores que se expresan para la construcción del Índice de Preparación para la AMI (IPAMI) y sus subíndices de educación, políticas, industria, sociedad civil y disponibilidad, provienen tanto de un extenso análisis de contenidos como de las encuestas realizadas a expertos nacionales¹⁸⁸. Teniendo en cuenta lo anterior, se ofrece en esta investigación un índice en el que se comprueba una metodología de análisis para la medición de niveles AMI y se entrega una primera radiografía que permite explorar con bastante profundidad la realidad de los países estudiados.

La creación del Índice de Preparación AMI responde al deseo de indagar de manera descriptiva y comparativa los desarrollos llevados a cabo en el campo de la alfabetización mediática e informacional en la región. En tanto que reúne un conjunto de variables importantes, que dan cuenta de un muy amplio estudio de campo y de la inclusión de opiniones de expertos nacionales, el índice se construye sobre medidas tanto de existencia (valores que indican si un determinado elemento existe o no) como de implementación (valoración sobre su estado de desarrollo o alcance). Esto es, juntando referencias sobre la existencia de autoridades, proyectos, políticas, desarrollos curriculares, etc., y opiniones sobre el nivel de desarrollo o alcance de estas variables observadas.

La lectura final del índice, al computar los datos y pesar sus diferentes elementos, entrega una descripción de un escenario bastante diferente al planteado en un primer momento en el capítulo anterior al reflexionar sobre la posibilidad de realizar un índice que incluyese exclusivamente valores de observación sobre la existencia de determinados elementos, y que se planteó como “ranking positivo de contexto AMI”

¹⁸⁸ En este sentido, el número de respuestas necesario para poder crear un índice con una mayor confianza debería ser mayor en muchos de los países analizados, y para su replicación en futuras investigaciones deberían ampliarse las muestras a consultar, aun cuando en estos países encontrar expertos en estos temas es una complicación mayor. Lo ideal, a este respecto, sería lograr contar con la colaboración de agencias especializadas y de ministerios que permitan crear paneles de expertos que incluyan miembros de los ministerios de educación y de comunicaciones, expertos universitarios (profesores/investigadores), organizaciones civiles y ONG, así como expertos en AMI dentro de la escuela. Por otra parte, debería contarse con la colaboración de expertos en campañas de responsabilidad social y educativas de los medios, así como con perfiles con conocimientos similares dentro de los organismos estatales de regulación de medios.

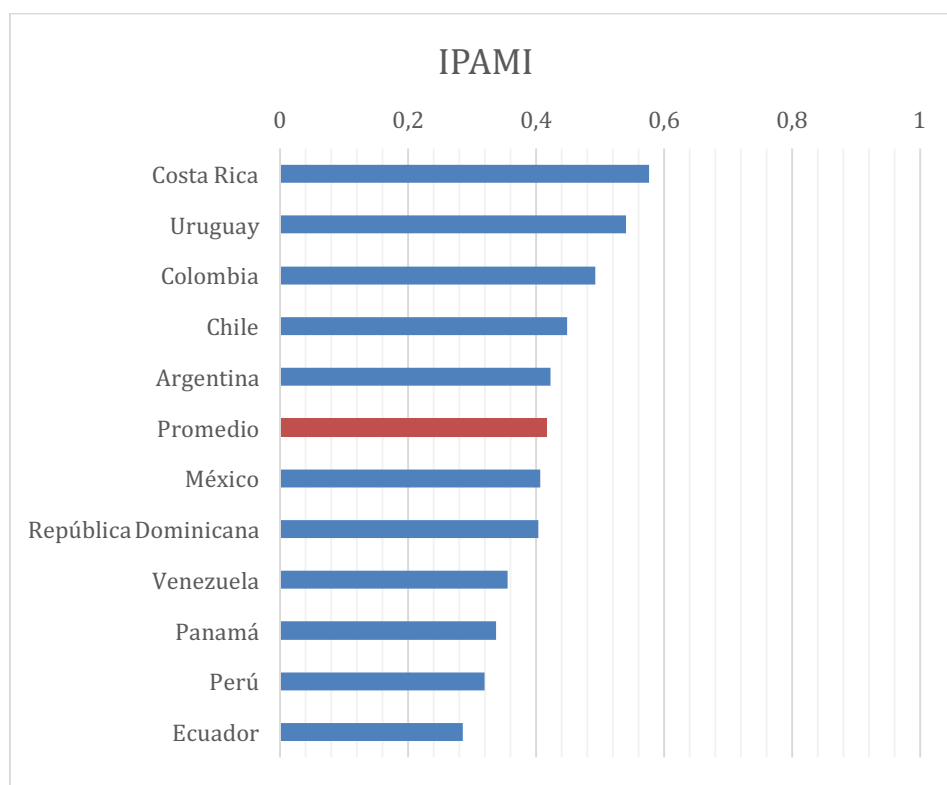
(tabla 32). A continuación se entregan los principales resultados comparados y un análisis general sobre los diferentes elementos estudiados.

Índice de Preparación AMI

La siguiente figura muestra el ranking general en el que se ubican los once países estudiados teniendo en cuenta la metodología fijada para su medición. El Índice de Preparación AMI de los once países analizados se presenta ordenado de mayor a menor, es decir, de mejor a peor resultado. El índice tiene como mayor valor posible el 1 y como peor escenario el 0 (escala de 0 a 1).

Cinco de los once países se ubican sobre el promedio general y dos de estos alcanzan puntajes que superan el 50% de los valores posibles de puntuación. El mejor país en términos de condiciones para el desarrollo de la AMI, como se observa, es Costa Rica, con un puntaje cercano al 0,58. Le sigue Uruguay sobre 0,54 y Colombia, un poco más abajo, sobre 0,49.

Figura 45 - Índice de Preparación AMI (IPAMI)¹⁸⁹



¹⁸⁹ Fuente: elaboración propia.

Chile y Argentina, que se encuentran también sobre el promedio, pero sobre el rango entre el 40%-50% de los valores, constituyen junto con México y República Dominicana el segundo grupo de países del índice. Panamá, Venezuela y Perú, sobre 30%, y Ecuador, sobre el 20% (pero muy cerca del 30%), son el grupo de países que más esfuerzos debe realizar para lograr generar un ecosistema más propicio para el desarrollo de la AMI.

Como se ha mencionado, aunque los resultados presentados sitúan a Costa Rica como el país con mejor desempeño, si se tuviesen en cuenta sólo los países dentro de las escalas de “certeza”, dada al comienzo de este capítulo, que se encuentran en “mayor certeza” o “certeza media”, quedarían por fuera Costa Rica, Panamá y República Dominicana¹⁹⁰. Comprendido lo anterior, la siguiente tabla muestra los principales datos comparativos sobre el desempeño de estos países.

Tabla 46 - Diferencias en puntajes IPAMI¹⁹¹

País	Puntaje IPAMI	Diferencia con el promedio	Diferencia con el que le sigue	Diferencia con el primero
Costa Rica	0,576702902	0,159775353	0,036587311	-
Uruguay	0,540115591	0,123188042	0,048049209	-0,036587311
Colombia	0,492066382	0,075138833	0,043595278	-0,08463652
Chile	0,448471104	0,031543554	0,025877115	-0,128231799
Argentina	0,422593989	0,005666439	0,016482151	-0,154108914
México	0,406111837	-0,010815712	0,002538276	-0,170591065
República Dominicana	0,403573561	-0,013353988	0,048670149	-0,173129341
Venezuela	0,354903413	-0,062024137	0,017856174	-0,22179949
Panamá	0,337047239	-0,079880311	0,017573064	-0,239655663
Perú	0,319474175	-0,097453375	0,034331323	-0,257228728
Ecuador	0,285142852	-0,131784698	-	-0,291560051
Promedio	0,416927549	-	-	-

La diferencia entre Costa Rica y Uruguay en el puntaje final es de 0,03 (en escala 0-1), esto es, de unos tres puntos porcentuales, diferencia que se alarga a ocho puntos con Colombia. Estas medidas muestran, teniendo en cuenta que la diferencia entre el primero y el último es de más de 29 puntos porcentuales, que los grandes punteros del

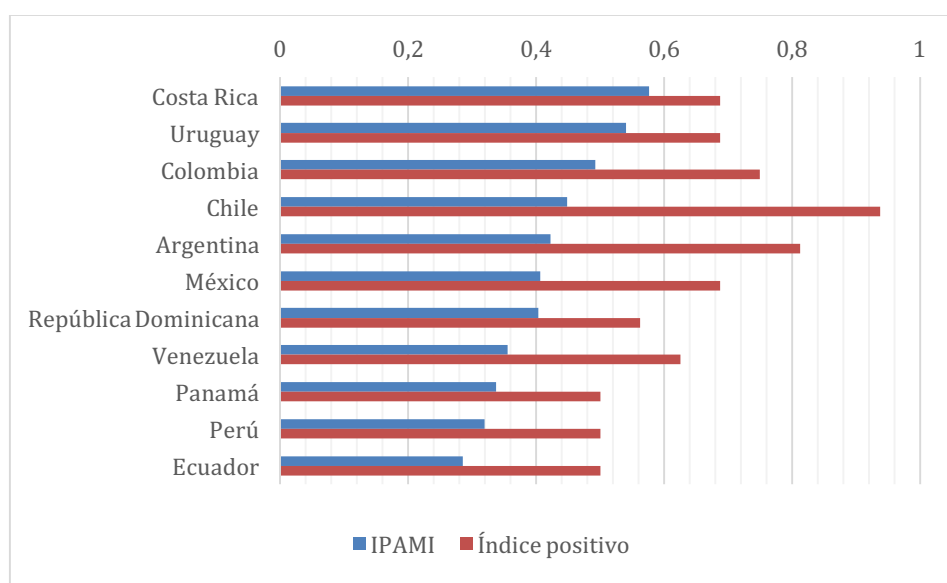
¹⁹⁰ Una vez más, se recuerda que los problemas de certeza tienen que ver con el número de respuestas de expertos, recordando lo establecido anteriormente: “en el caso de Costa Rica, las dos respuestas dan cuenta de informaciones muy poco homogéneas, por lo que, al igual que con Panamá y República Dominicana, se consideran países cuyas informaciones no pudieron ser contrastadas, y, por lo tanto, su presencia en los diferentes análisis presentados es meramente referencial”.

¹⁹¹ Fuente: elaboración propia.

grupo, y por tanto los ejemplos de desarrollo en términos de generación de espacios y contextos potenciadores de AMI son Costa Rica y Uruguay. Diferencias de 0,13 y 0,15, como se observan en los casos de Chile y Argentina no permiten poner a estos países en un mismo grupo de desarrollo, incluso, los ocho puntos de distancia con Colombia hacen dudar sobre si éste puede considerarse dentro de un mismo nivel de desarrollo o no.

Costa Rica y Uruguay observan una diferencia de casi 0,16 y poco más de 0,12, respectivamente, con el promedio regional. Colombia y Chile observan una diferencia de cerca de 0,08 y poco más de 0,03, lo que ratifica la distancia que existe entre los dos punteros y los demás países de la tabla. Por su parte, Perú y Ecuador reportan una diferencia a la inversa, de -0,10 y -0,13, respectivamente, con relación al promedio.

Figura 46 - IPAMI vs. Índice positivo¹⁹²



Comparado con el “índice positivo” planteado en el capítulo anterior, se perciben cambios enormes al medir los componentes de implementación que da IPAMI. Los valores de observación (índice positivo, o normativo, si se quiere) mostraban, por ejemplo, a Chile como el país con mejor desempeño, impactando 15 de 16 variables de observación posibles (es decir, demostrando la existencia de 15 de los 16 elementos

¹⁹² Fuente: elaboración propia.

observados). Le seguían Argentina con 13 y Colombia con 12. En el fondo de la tabla Ecuador, Panamá y Perú con tan solo 8 variables positivas.

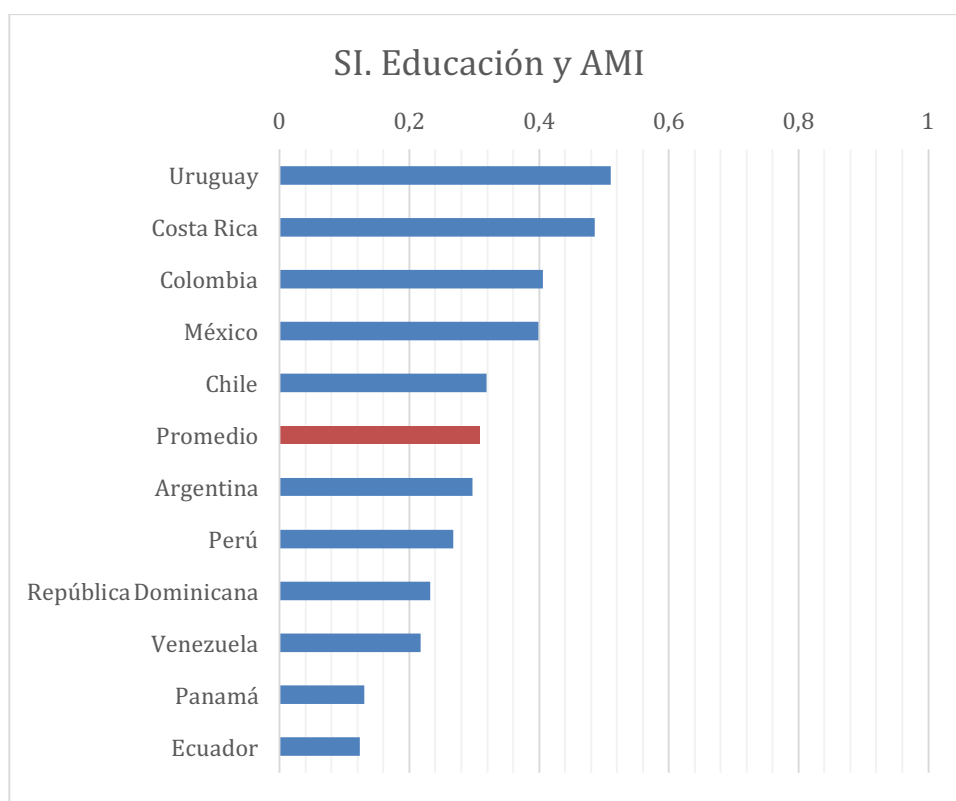
Los valores otorgados por los expertos, en términos de existencia y nivel de alcance de otros elementos (ver el anexo 1, cuestionario AMI), otorga una lectura más real que permite comprender el alcance más allá de los macro-programas más visibles en la red. En este sentido, países como Uruguay y Costa Rica –que obtenían puntajes más bajos en el índice positivo en tanto que impactaban positivamente sólo 11 variables– logran los mejores puntajes. Entre otros elementos, esto sucede porque los desarrollos que no tienen una ley, programa u órgano específico pasan por políticas o programas que integran varios frentes de acción y que es complicado determinar (o identificar) desde la observación y análisis documental.

En este sentido, para comprender mejor los puntos que se deben atender y las materias a reforzar en el contexto latinoamericano frente a la generación de bases para el desarrollo de la AMI, se presentan a continuación los diferentes subíndices que integran IPAMI, entregando un análisis sobre las variables que observan mayores cambios y que puedan ayudar a entender las diferencias en los puntajes entre países.

Subíndice de Educación y AMI

El Subíndice de Educación y AMI recoge un total de 23 variables (y entrega un cómputo que pesa el 20% dentro de IPAMI). De éstas, siete provienen de la observación directa y sistematización de contenidos por medio de grillas de análisis de contenidos, y el resto de la información entregada por los expertos nacionales de cada uno de los países objeto de estudio. Como el índice general, los subíndices se miden en una escala de 0 a 1.

Figura 47 - Subíndice de Educación y AMI¹⁹³



Frente a la educación y su relación con la AMI, Uruguay es el país que más desarrollos ha logrado y le sigue, muy de cerca (a unos 2,5 puntos porcentuales), Costa Rica. Colombia se ubica tercero, con una diferencia negativa de 10 puntos frente a Uruguay, y México cuarto, a menos de un punto de Colombia. Chile y Argentina se ubican con puntajes muy similares sobre el rango de 0,3 (30%), aunque este último se ubica ya bajo el promedio del grupo de países analizados. Con una diferencia de más de 24 puntos porcentuales por debajo de Costa Rica y a casi 4 de Argentina, se ubica Perú. La cola de la lista está integrada por República Dominicana, Venezuela, Panamá y Ecuador, que se ubican entre 28 y casi 39 puntos porcentuales por debajo de Uruguay, y entre 8 y 18 del promedio general.

Los resultados en este subíndice dan cuenta de enormes diferencias entre los países analizados. Una diferencia de 38 puntos porcentuales, como la observada entre el primero y el último, en un bloque de países con un ingreso similar (medio-alto, de acuerdo con el Banco Mundial) plantea enormes retos así como la necesidad de redefinición de prioridades en algunos países de la región. La diferencia con el

¹⁹³ Fuente: elaboración propia.

promedio, hacia arriba, de Uruguay es de más de 20 puntos y la diferencia, hacia abajo, de Ecuador con el promedio es de 18 puntos negativos.

Figura 48 - Diferencias en puntajes Subíndice de Educación y AMI¹⁹⁴

País	Puntaje subíndice	Diferencia con el promedio	Diferencia con el que le sigue	Diferencia con el primero
Uruguay	0,510869565	0,202898551	0,025362319	-
Costa Rica	0,485507246	0,177536232	0,079710145	-0,025362319
Colombia	0,405797101	0,097826087	0,007246377	-0,105072464
México	0,398550725	0,09057971	0,079710145	-0,112318841
Chile	0,31884058	0,010869565	0,02173913	-0,192028986
Argentina	0,297101449	-0,010869565	0,028985507	-0,213768116
Perú	0,268115942	-0,039855072	0,036231884	-0,242753623
República Dominicana	0,231884058	-0,076086957	0,014492754	-0,278985507
Venezuela	0,217391304	-0,09057971	0,086956522	-0,293478261
Panamá	0,130434783	-0,177536232	0,007246377	-0,380434783
Ecuador	0,123188406	-0,184782609	-	-0,387681159
Promedio	0,307971014	-	-	-

Observando algunas de las variables determinantes en el subíndice, esto es, distinguiendo aquellas que más se atienden, o que menos se atienden, en el mayor número de países, se identifican rasgos comunes a los países mejor valorados así como deficiencias.

De las variables de observación (grillas de análisis de contenidos), se destaca que sólo 7 países desarrollan políticas o programas AMI relacionados con alfabetización digital, entre los que sobresalen los países con mejores resultados, como Costa Rica, Uruguay, Chile, Colombia, Argentina, México y Panamá. Cifra que se reduce a 2 países de los 11 al observar si existen políticas o programas AMI relacionados con alfabetización informacional. Únicamente en Perú y Chile se identificaron tales esfuerzos de manera aparente.

En cuanto a políticas y programas AMI relacionados con alfabetización mediática, sólo 4 países las observan de manera normativa, estos son Argentina, Chile, Uruguay y Venezuela¹⁹⁵.

¹⁹⁴ Fuente: elaboración propia.

¹⁹⁵ Los tres primeros tienen mejores resultados globales, como se ha mencionado, en el caso de Venezuela, estos indicadores son conflictivos en tanto que su desarrollo normativo (leyes y

Sólo Argentina, Chile y República Dominicana tienen departamentos o agencias en/para la AMI estatales y vinculantes, y México un órgano de consulta que atiende esta temática (lo que deja 20 valores vacíos en el grueso del análisis).

Por su parte, datos sobre la existencia de departamentos oficiales para el fomento de las TIC a nivel nacional y en el sector educativo, muestran que son variables atendidas ya por todos los países y que no constituyen, por ende –más allá de su constante mantenimiento y mejora– variables diferenciadores frente a la medición del impulso de la AMI en los estados estudiados.

En cuanto a las variables provenientes de los cuestionarios a expertos, que incluyen valoraciones de nivel, en algunos casos, y de alcance, en otros, se observan igualmente, elementos que explican las diferencias de promedio y que dan idea sobre lo que ha de atenderse en el grueso de la región para estimular el desarrollo de la AMI.

En cuanto a la presencia curricular de la AMI destacan tres variables que entregan valores en varios de los países, pero que aún deben ser atendidas en términos de lograr mejores resultados. Frente a si se hace referencia a la AMI en el currículo nacional, por ejemplo, se encuentran respuestas positivas en 7 países, aunque sólo en tres de ellos se considera que la referencia que se hace (es decir el concepto/competencia/disciplina) se desarrolla efectivamente en el currículo (Colombia, Uruguay y Costa Rica), lo que hace que el promedio para esta variable sea de aproximadamente 0,29 (de un posible máximo de 1), indicando que no sólo los países que están en el fondo de la tabla de posiciones deben procurar tocar el tema, sino que los que ya lo tocan, deben igualmente mejorarlo (cuatro de ellos promedian 0,33). A este tenor, destaca que en 6 países (no necesariamente coincidentes con los de la variable anterior) se considera la AMI como competencia clave dentro del currículo, pero, lamentablemente, de la misma manera que en la anterior variable, con promedios bajos en su desarrollo¹⁹⁶. La última variable que se encuentra valorada en varios de los estados estudiados dentro del componente de “currículo y AMI, es la presencia de la AMI como componente transversal en los

decretos) es amplio e incluye menciones a muchos componentes que después son difíciles de encontrar desarrollados o plasmados en acciones concretas.

¹⁹⁶ En este caso Costa Rica y República Dominicana, que gozan de una certeza más baja en sus puntajes debido al número de respuestas conseguidas, obtienen puntajes de 1 (el máximo), lo que explica en cierta medida el alto puntaje de primero y el repunte del segundo frente al denominado “índice positivo/normativo”.

currículos (estructura pluridisciplinar). Esta variable, aunque sólo en el caso de Uruguay obtiene un valor alto (0,67), y en dos un valor medio (Colombia y Costa Rica con 0,5), es tocada por 7 países.

Desprendido de lo anterior, y observando los datos que se encuentran más desatendidos, se encuentran variables como la existencia de una asignatura obligatoria en AMI en primaria y/o secundaria, que sólo es valorada por Costa Rica, con 0,5, es decir, un desarrollo medio, o, la existencia de una asignatura opcional en AMI en primaria y/o secundaria, que es igualmente impactada por Costa Rica con 0,5 y por Uruguay con el mismo valor. Estos marcadores comienzan a explicar los altos puntajes de estos dos países tanto en el subíndice como en IPAMI.

Así mismo, variables dentro del componente de desarrollo curricular de la AMI, como los son la existencia de evaluaciones sobre AMI (test) que se realicen a alumnos y el carácter (lo que evalúa) de las mismas (si versa más sobre componentes de alfabetización digital o sobre AMI), constituyen diferenciadores en los puntajes. La primera, que obtiene valores sólo en tres países, es determinante únicamente en el caso de Costa Rica, que puntúa 0,5. No obstante, la segunda obtiene mejores puntajes y en 4 países (lo que no es contradictorio, en principio, porque los elementos de evaluación AMI pueden encontrarse en otros tipos de pruebas). En este sentido, Uruguay, que no reportaba valores en la anterior, logra un 0,75 y Colombia, Costa Rica y México, 0,5.

Dos variables que tendrían un impacto importante en los valores finales del subíndice tienen que ver con la percepción de los expertos encuestados sobre la existencia de una agencia oficial encargada de la AMI en el sistema de educación así como de una agencia oficial encargada del uso, implementación e integración de las TIC en el sistema de educación. Aunque la primera de estas variables se consultó también mediante el análisis de contenidos, y sus resultados fueron comparados para enriquecer los descriptivos de perfil nacional presentados en el capítulo anterior, los resultados observados (que no coinciden en todos los casos con los del análisis de contenidos¹⁹⁷)

¹⁹⁷ El cuestionario deja abierta la posibilidad al experto de responder sobre si existe o no determinado elemento en su país. En este caso hay respuestas negativas en ítems que la observación directa permitió identificar que existen, así como respuestas positivas que una vez procesadas tampoco pudieron confirmarse mediante análisis de contenidos. En este sentido, los expertos pueden estar haciendo referencia a entidades que entre sus temas trabajan la AMI, lo cual es también válido

se mantienen en tanto que representan una unidad válida de medición sobre el desarrollo y alcance de las mismas. En cualquier caso, esta variable es atendida sólo por cuatro de los países estudiados (Colombia, Costa Rica, México y Uruguay), que son, justamente, los que mejor puntaje logran en el subíndice. En cuanto a la existencia de una agencia oficial encargada del uso, implementación e integración de las TIC en el sistema de educación, sólo dos países lo desarrollan (esto de acuerdo a los expertos, pues en el análisis de contenidos se encontró que éstas sí existen en los 11 países). El hecho de que los expertos no lleguen a un acuerdo sobre la existencia de este tipo de autoridades puede significar que sus acciones (de las agencias), a nivel nacional, no se visibilizan correctamente. Esto último debe trabajarse por parte de las instituciones encargadas (agencias) para lograr mejorar los puntajes pues en este punto particular sólo Costa Rica y Uruguay obtienen valores positivos en lo que se considera como “puntos de implementación o alcance”.

Frente a la categoría de “capacitación, actividades y recursos” existe, en especial, una variable determinante, en la que sólo uno de los países obtiene puntos y que tiene que ver con la evaluación de niveles de AMI del profesorado. Este elemento, destacado en el marco teórico de esta investigación por varios autores, es determinante ya que del nivel AMI de los maestros depende la capacidad de transmisión de contenidos en la materia así como su implementación y desarrollo real en los currículos escolares.

Dentro de este mismo componente de capacitación y recursos en general, destacan seis variables más, que son determinantes, en algunos países porque no se han observado, pero, sobre todo, por la necesidad de mejorar la calidad y alcance de los elementos sobre los que se indagó.

La formación inicial en AMI a los profesores recibe valores positivos en 8 países, pero ninguno con un puntaje mayor a 0,5, lo que en esta escala quiere decir que se trata, sobre todo, de formaciones voluntarias de las que no depende la prueba de acceso a la carrera docente. Sobre la variable que mide la existencia de un programa para tutorizar a profesores que se capacitan en AMI, sucede algo similar. En 7 de los 11 países se reportan valores, en todos sobre 0,5, lo que implica que existen pero por fuera de los

y lo que invitaría entonces a establecer como necesidad la de generar acciones en los gobiernos tendientes a publicitar sus desarrollos, a visibilizar sus acciones y a hacer más efectivos sus programas y campañas.

sistemas de formación oficiales. El reto en este sentido está en generar espacios con reconocimiento oficial para estimular adecuadamente la AMI a nivel nacional (y regional). En tanto que se trata de países donde los esfuerzos en capacitación TIC y en generación de oportunidades de acceso y utilización de las tecnologías son importantes (Katz, 2009; CEPAL, 2013; UNESCO-UIS, 2012; Banco Mundial; ITU, 2009, 2014), el desafío y objetivo de acción debe encaminarse hacia lograr extender los programas de acompañamiento tecnológico a la capacitación en medios e información (UNESCO, 2011a y 2013; Pérez Tornero et al., 2015; Celot & Pérez-Tornero, 2009; Giraldo et al., 2014).

Igualmente, al determinar si los cursos y evaluaciones realizados versan sobre AMI o más sobre alfabetización digital/TIC, la variable, que es atendida por 9 países, muestra que el énfasis es sobre lo digital; con puntajes que, salvo por Colombia, están por debajo de 0,5. Como se ha visto en otros apartes de esta investigación, se evidencia una fuerte necesidad de superar el escenario de capacitación básica en TIC para profundizar en temas de información y uso tecnológico, así como de apropiación (uso y acceso), comprensión crítica, participación, uso balanceado, etc., más relacionados con los componentes de lo mediático y lo informacional.

En cuanto a la celebración de eventos relacionados con la AMI de escala nacional o regional y eventos relacionados con la AMI en las escuelas por voluntad de las mismas, se advierte que son dos variables ampliamente observadas por los países estudiados, 9 y 8, respectivamente, pero que su realización es poco sistemática. Salvo por Costa Rica, que reporta 0,75 en la existencia de eventos nacionales o regionales, la mayoría de valores reportados están sobre 0,25 y algunos en 0,5. Igualmente sucede con la existencia y disponibilidad de recursos abiertos, materiales didácticos y plataformas para la AMI, que aunque están presentes en 8 países, sólo en Colombia y Costa Rica arrojan promedios de 0,67. Salvo por estos dos, en los demás países en los que existen estos recursos los puntajes están sobre 0,33 o por debajo.

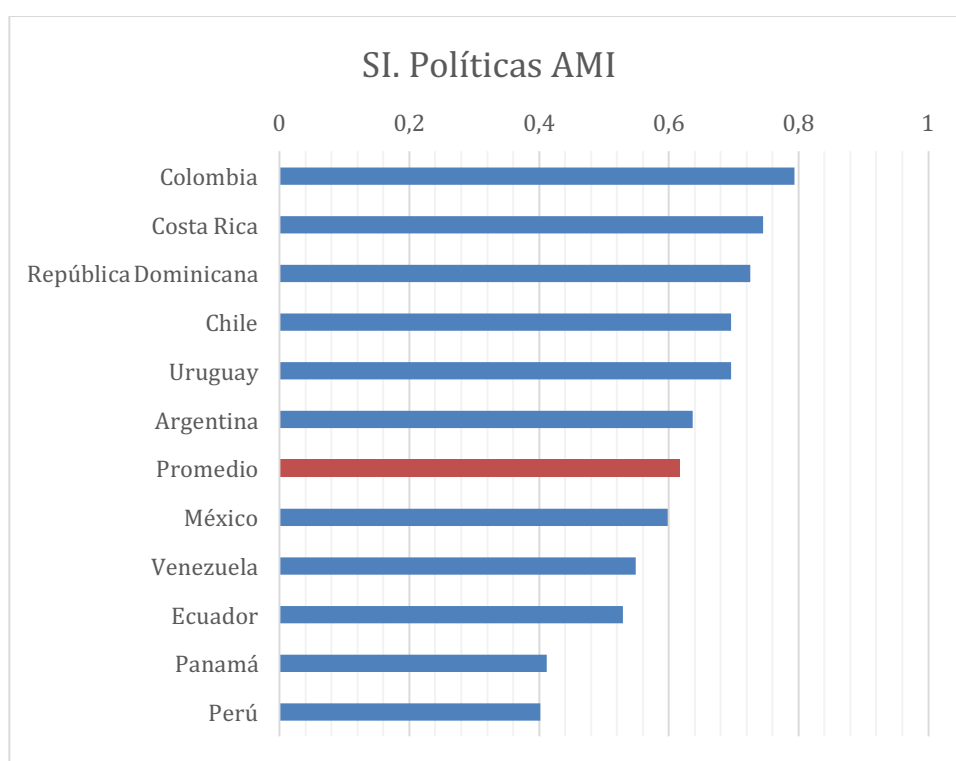
Como se observa, el desarrollo a nivel curricular, por un lado, se ve determinado por los componentes de capacitación y la oferta de capacitación, recursos y evaluación y, por el otro, por la necesidad de hacer efectivas las menciones a esta disciplina, o de realizarlas (caso de varios países), pero de cualquier manera, de fortalecer los programas en AMI, darle espacios curriculares, cimentar sus contenidos y desarrollos

y dar a conocer las herramientas, instituciones y políticas que pueden ayudar a garantizar una mejor y mayor implementación disciplinar.

Subíndice de Políticas AMI

El subíndice de políticas AMI está compuesto por 17 variables, de las que 9 provienen del análisis de contenidos y 8 de las encuestas. Su peso dentro de IPAMI es del 20%.

Figura 49 - Subíndice de Políticas AMI¹⁹⁸



El mejor resultado en este subíndice lo obtiene Colombia, un país que se ha caracterizado en los últimos años por la generación de un amplio paquete de políticas públicas en materia de TIC, y en el que las implicaciones de las TIC en materia de educación y formación han sido altamente tenidas en cuenta por el gobierno nacional y las autoridades competentes. El país cuenta incluso con un Ministerio de las TIC y con uno de los planes digitales más ambiciosos de la región, llamado Vive Digital. Le sigue Costa Rica (a casi cinco puntos porcentuales), también con enormes desarrollos en materia de inversión y generación de soluciones TIC y de infraestructura en general (sobre todo a través del Plan Nacional de Desarrollo de las Telecomunicaciones –

¹⁹⁸ Fuente: elaboración propia.

PNDT, 2014– ahora vigente para los años 2015-2021 y cuyo marco de impulso está dado por la Ley General de Telecomunicaciones –LGT).

República Dominicana destaca en el índice gracias a las variables provenientes de las respuestas de expertos, en lo que se refiere a desarrollos en materia de políticas TIC educativas, como el *e-learning* y de su percepción de apropiación (cuenta con un conjunto de normas técnicas amplio que buscan el desarrollo TIC a nivel nacional, llamadas NORTIC –Normas sobre Tecnologías de la Información y Comunicación). Este país se ubica a siete puntos de Colombia y 10 sobre el promedio de la región. Chile y Uruguay, también sobre el promedio de la región (a siete puntos), se ubican en la cuarta y quinta plaza, con el mismo puntaje. Estos dos países destacan también, sobre todo en términos de alcance de las tecnologías en la educación, gracias a los planes ENLACES (Chile) y CEIBAL (Uruguay). Argentina, que ha desarrollado el Plan Conectar Igualdad, es el último en la tabla sobre el promedio del grupo, esto es, en la sexta posición y a poco más de 15 puntos de Colombia.

Por debajo del promedio, en una tabla que ubica al país con peor puntaje a más de 39 puntos porcentuales del primero, se encuentran sobre 0,5 México (0,6), Venezuela (0,55) y Ecuador (0,53). Más de diez puntos por debajo se encuentran Panamá y Perú, que tienen una diferencia negativa con el promedio general de 20 y 21 puntos porcentuales, respectivamente.

Figura 50 - Diferencias en puntajes Subíndice de Políticas AMI¹⁹⁹

País	Puntaje subíndice	Diferencia con el promedio	Diferencia con el que le sigue	Diferencia con el primero
Colombia	0,794117647	0,177361854	0,049019608	-
Costa Rica	0,745098039	0,128342246	0,019607843	-0,049019608
República Dominicana	0,725490196	0,108734403	0,029411765	-0,068627451
Chile	0,696078431	0,079322638	0	-0,098039216
Uruguay	0,696078431	0,079322638	0,058823529	-0,098039216
Argentina	0,637254902	0,020499109	0,039215686	-0,156862745
México	0,598039216	-0,018716578	0,049019608	-0,196078431
Venezuela	0,549019608	-0,067736185	0,019607843	-0,245098039
Ecuador	0,529411765	-0,087344029	0,117647059	-0,264705882
Panamá	0,411764706	-0,204991087	0,009803922	-0,382352941
Perú	0,401960784	-0,214795009	-	-0,392156863
Promedio	0,616755793	-	-	-

¹⁹⁹ Fuente: elaboración propia.

Se observan diferencias muy grandes en este subíndice, lo que habla de un retraso muy importante de algunos países frente a sus pares en la región, esto en términos de generación de políticas para el impulso de la AMI.

Entre las variables provenientes del análisis de contenidos, esto es, variables que miden si existe o no un determinado elemento, destacan diferentes datos que explican los resultados de este subíndice.

La existencia de políticas TIC de acceso generales (nacionales de todo público) no constituye un diferenciador importante, pues todos los países puntúan esta variable, no obstante, las políticas TIC de acceso, específicas para el sector educativo, siguen sin ser observadas por tres países, Ecuador, Perú y República Dominicana, aunque estos países reportan valores positivos al indagar a los expertos nacionales, lo que indica que las políticas generales atienden también estos frentes. La recomendación en este sentido es que los gobiernos se esfuercen por visibilizar sus estrategias individuales, de manera que se permita valorar su impacto y conocer sus objetivos de manera sencilla y clara. Estos valores positivos en las respuestas de los expertos pueden responder también a la existencia de programas de *e-learning*, por ejemplo, variable de observación derivada del análisis de contenidos que también reporta valores positivos para todos los países.

Igualmente, las políticas TIC de uso generales (de todo público) constituyen una variable que deber ser atendida (debe generarse un marco legal y de acción) en cinco países. Dichas políticas no se han desarrollado en México (lo cual sorprende dados sus desarrollos en el escenario de educación), Panamá, Perú, República Dominicana y Venezuela de forma aparente. Las políticas de uso se entienden como aquellas destinadas a generar la apropiación de las tecnologías en todos los sectores de la población, más allá de los programas y políticas de dotación (acceso).

Las campañas públicas en componentes AMI, tanto de varios tipos como específicas, no son tampoco variables determinantes en el resultado final, salvo en el caso de Panamá que no reporta ningún valor en la variable de “específicas”. Por tanto, el reto de la región es el de mantener dichas campañas y ampliarlas.

Una variable que muestra deficiencias importantes, que es impactada tan sólo por cuatro países (Argentina, Chile, Colombia y República Dominicana) tiene que ver con

la generación de campañas nacionales de largo alcance en protección y concienciación sobre los riesgos en Internet y la ciberseguridad. Por su parte, campañas de este tipo ocasionales, esporádicas, sí son realizadas en 8 de los 11 países. Los gobiernos de la región deben concentrarse entonces en la generación de campañas más amplias y permanentes. Esto puede ser importante también para la identificación de campañas puntuales, pues al desarrollarse en un marco general y amplio su identificación y alcance serán mayores.

Como se ha adelantado, en las variables provenientes de las respuestas de expertos a los cuestionarios, la variable sobre existencia de políticas de acceso a las TIC para el sector educativo muestra un comportamiento diferente al de la de análisis de contenidos. Esta variable logra resultados en todos los países (en el de análisis de contenidos sólo en 8), mostrando puntajes más bajos en Panamá y Perú, y medio en Venezuela. La diferencia está dada por el conocimiento de los expertos sobre estrategias individuales dentro de las políticas generales. Esta variable, para impactar el subíndice positivamente, implica que los gobiernos deben dar mayor visibilidad a las acciones así como mejorar el alcance de estas políticas (cobertura, calidad) y así lograr mejores puntajes (aunque el promedio del grupo de estos países para la misma es de 0,68, lo que es alto en comparación con otras variables, pero bajo si se tiene en cuenta que el acceso a las tecnologías es uno de los primeros pasos en el desarrollo de estrategias digitales y de AMI sostenibles) (Katz, 2009; Katz & Koutroumpis, 2013, CEPAL, 2013).

Las variables concernientes al desarrollo de políticas de apropiación a las TIC para el sector educativo así como de programas nacionales de *e-Learning* para el sector educativo no son determinantes en el puntaje actual en cuanto a la atención de estos temas, pues los once países reportan valores positivos. La diferencia está dada por la percepción de alcance de las mismas, las cuales logran valores de 1 (máximo) en países como Uruguay y República Dominicana. En la variable de políticas de apropiación de las TIC en el sector educativo Argentina se ve muy afectada en tanto que la apreciación que se tiene sobre su alcance y relevancia es muy baja (0,16), lo mismo sucede con Chile, México, Panamá, Perú y Venezuela que obtienen valores por debajo de 0,33.

Las variables sobre existencia de legislación sobre AMI y sobre la existencia o trámite actual de alguna propuesta legislativa o reforma legislativa sobre AMI, como se ha

anticipado, observan importantes deficiencias. Sólo cuatro países obtienen valores en la primera y dos en la segunda. En cualquier caso, estos valores no superan el 0,5, lo que indica que no existe un desarrollo claro en la materia en términos de legislación e impulso político de la AMI. Este constituye uno de los retos más importantes que debe afrontar América Latina. Ejemplos como los de la Unión Europea, que ha intentado impulsar la alfabetización mediática desde diferentes programas pero sobre todo concentrando sus esfuerzos por medio de la Comisión Europea (Pérez-Tornero et al., 2015), han demostrado que el reto de generar política pública en la materia no es sencillo y que requiere de coordinación y esfuerzos de diferentes sectores. Deben estar de acuerdo las autoridades educativas y las voluntades políticas de gobierno, que deberían coincidir en políticas de estado. La Comisión es clara en su recomendación de 2007 y concepto de 2009 en que los Estados miembros deberían incluir la AMI en sus currículos, pero esto, a la fecha, no ha sido una labor concienzuda por parte de los ministerios de educación y las autoridades competentes (Durán-Becerra y Tejedor, 2015). América Latina, en éste sentido, dadas sus fortalezas en inversión en tecnología y educación, podría fácilmente dar un nuevo énfasis a sus programas y políticas (que atiendan estos elementos), las cuales, es su mayoría, se redefinen con una frecuencia de cada cuatro años.

Los programas o políticas públicas encaminados a proteger a la ciudadanía en Internet constituyen una variable que reporta valores en todos los países y una media de 0,53. De los países mejor puntuados, Costa Rica, Colombia y Uruguay desarrollan ampliamente este tipo de iniciativas de acuerdo a los expertos consultados, es por tanto una variable diferenciadora en los resultados de los punteros en el subíndice. Constituye igualmente una importante unidad de observación pues del éxito de este tipo de campañas depende la apropiación de las TIC en sectores en que el temor a utilizarlas es amplio (MinTIC, 2014; PROSIC, 2010; CERTUY, 2013), tanto a nivel de la ciudadanía en general, pero especialmente en la escuela.

En ocho de los once países se han realizado estudios o publicaciones a nivel nacional sobre AMI, esto quiere decir, evaluaciones, documentos de estado del arte, entre otros. Pero en ninguno se reportan valores importantes. Además de la necesidad de mejorar los estudios realizados y fomentar la realización de nuevos para poder impactar esta

variable, estos resultados demuestran un muy bajo interés en el desarrollo de la AMI a nivel regional.

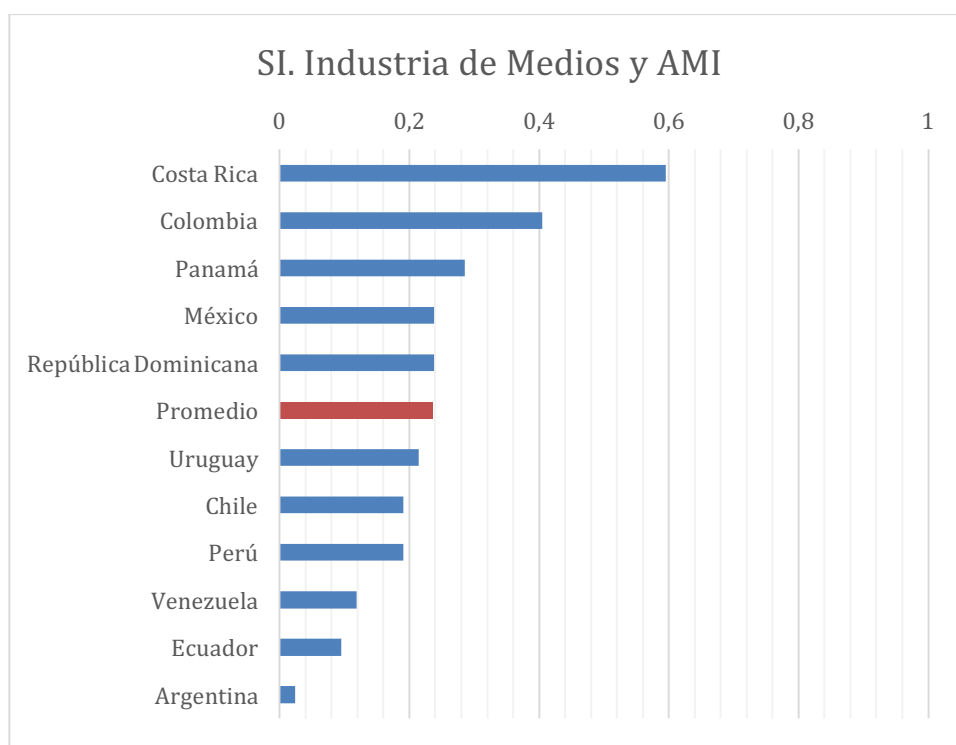
La última variable del subíndice tiene que ver con la existencia de una autoridad (agencia, departamento) oficial sobre medios y comunicaciones y su relación con la AMI. En diez de los países estudiados tal agencia existe, pero sus resultados en casi todos logran un puntaje de 0,5, lo que implica que, puntualmente, no realizan actividades en AMI. Sólo dos países obtienen el punto completo, lo que significa que sus agencias de medios y comunicaciones se interesan por la AMI, estos son Colombia y República Dominicana.

El desarrollo de políticas AMI está pues marcado en el continente por un enorme énfasis en el acceso a las TIC, esto es, en la dotación a gran nivel de redes y equipos. En segunda medida, se nota un esfuerzo gigante por generar espacios de integración y apropiación de las tecnologías, pero, en cualquier caso, estos espacios no son valorados como suficientes. La AMI, por su parte, no cuenta con un respaldo institucional importante en la región, son escasos y aislados los ejemplos de autoridades que desarrollan actividades o programas relacionados con esta disciplina de manera sostenida y con buenos resultados. El fortalecimiento institucional debe pasar por la otorgación de responsabilidades relacionadas con la materia a algún organismo público o, incluso, por la creación de un ente especializado que comprenda la importancia de realizar esfuerzos formativos alrededor de las tecnologías de la información y la comunicación y su indudable relación con los medios, la información, los productos culturales, la administración pública, etc. Este tipo de desarrollos, además de servir a la mejora de la educación y de las habilidades individuales de la ciudadanía, mejoran el nivel de apropiación y estimulan la inversión personal en bienes y servicios TIC (Katz & Koutroumpis, 2013).

Subíndice de Industria de Medios y AMI

El Subíndice de Industria de Medios y AMI está compuesto por siete variables provenientes del cuestionario a expertos que buscan establecer si los diferentes sectores de la industria relacionada con los medios de comunicación desarrollan algún tipo de acción en AMI, y si, cuando lo hacen, su nivel de implicación en las mismas. El peso de este subíndice dentro de IPAMI es de 12,5%.

Figura 51 - Subíndice de Industria de Medios y AMI²⁰⁰



Este subíndice es el que mayor diferencia muestra entre el primer lugar y el segundo, así como entre el primero y el último. Es un subíndice altamente cambiante y que se construye, exclusivamente, bajo valores de percepción de expertos sobre los temas indagados²⁰¹. Con una diferencia de 57 puntos entre el primero y el último, se anticipa que la participación de la industria en el fomento de la AMI es fuertemente dispar y que constituye, por tanto, un foco de atención que debe tenerse en cuenta en la formulación de políticas públicas²⁰².

El primer lugar lo obtiene Costa Rica con un puntaje de 0,6 y le sigue Colombia con 0,4. Lo que significa que la diferencia entre estos dos países alcanza a ser de 20 puntos

²⁰⁰ Fuente: elaboración propia.

²⁰¹ La no existencia de fuentes y bases de datos que permitan encontrar valores sobre consumo de medios, alcance de los mismos, etc., en Latinoamérica, hace que sea imposible generar un esquema mixto de medición en este frente. La solución a los posibles desvíos en la medición es la de lograr un mayor número de respuestas así como la de generar una muestra que goce de una composición más amplia (en tipos de experticia, por ejemplo), tal como se plantea en la propuesta metodológica provista el comienzo de este capítulo. No obstante, la metodología se muestra útil y los resultados –aislando los tres casos con certeza baja– confiables en tanto que se trata de expertos, elegidos tras una exhaustiva búsqueda y clasificación por criterios homogéneos (ver anexo de Agradecimientos).

²⁰² Un ejemplo de estos desarrollos es el FONTIC, en Colombia, que se nutre de las ganancias de las empresas de telecomunicaciones, por ley, y cuyos programa/acciones se enfocan en el desarrollo social a través de las TIC.

porcentuales. Esta diferencia se reduce a la mitad entre Colombia y Panamá, que le sigue con un puntaje cercano a 0,29. Cerca del promedio de la región, que se ubica sobre 0,24, se encuentran, por encima, México y República Dominicana y, por debajo, Uruguay, Chile y Perú. En el grupo de países con menores puntajes destaca Argentina, en el último lugar, que no logra sino un 2% de los puntos posibles. Ecuador y Venezuela obtienen cerca de 0,10 y 0,12, respectivamente.

Tabla 47 - Diferencias en puntajes Subíndice de Industria de Medios y AMI²⁰³

País	Puntaje subíndice	Diferencia con el promedio	Diferencia con el que le sigue	Diferencia con el primero
Costa Rica	0,595238095	0,359307359	0,19047619	-
Colombia	0,404761905	0,168831169	0,119047619	-0,19047619
Panamá	0,285714286	0,04978355	0,047619048	-0,30952381
México	0,238095238	0,002164502	0	-0,357142857
República Dominicana	0,238095238	0,002164502	0,023809524	-0,357142857
Uruguay	0,214285714	-0,021645022	0,023809524	-0,380952381
Chile	0,19047619	-0,045454545	0	-0,404761905
Perú	0,19047619	-0,045454545	0,071428571	-0,404761905
Venezuela	0,119047619	-0,116883117	0,023809524	-0,476190476
Ecuador	0,095238095	-0,140692641	0,071428571	-0,5
Argentina	0,023809524	-0,212121212	-	-0,571428571
Promedio	0,235930736	-	-	-

De las diferentes variables tenidas en cuenta en este índice, hay tres que promedia resultados alrededor del 30% y que son atendidas por nueve de los once países. Entre estas, la primera es la que mide el nivel de implicación/participación de los canales públicos de TV en procesos o programas de AMI. De los nueve que reportan valores positivos, el mejor puntaje lo tiene Costa Rica, que duplica, con 0,67, a los demás países con puntajes más altos.

La segunda variable dentro de este grupo es la de empresas de telefonía, en la que, igualmente, los resultados de nueve países indican algún tipo de relación o participación en procesos o programas de AMI. Tanto Costa Rica como Perú y República Dominicana reportan valores sobre 0,67, lo que indica una implicación importante de esta industria en actividades AMI, aunque no suficiente. Por su parte, al analizar los proveedores de Internet (tercera variable), y aunque también en nueve países participan en procesos o programas de AMI, sólo República Dominicana obtiene un puntaje de

²⁰³ Fuente: elaboración propia.

0,67, Colombia de 0,5, y los demás –salvo Argentina y Ecuador, que no puntúan, de 0,33.

Al tratarse de sólo 7 variables, todas son relevantes a la hora de impactar los indicadores positivamente, no obstante, las más bajas (menor promedio y menor número de países aportando datos) son las que más podrían significar a la hora de mejorar los puntajes.

En este sentido, la variable que estudia la participación de los diarios en procesos o programas de AMI muestra que tan sólo en seis de los países esta industria se implica en este tipo de actividades. Los puntajes por su parte, en la mayor parte de países con datos rodea el 0,33 (Chile, Colombia y México), destacando, no obstante, el puntero de la lista, Costa Rica, que obtiene 0,83. Ecuador y Venezuela, países que obtienen puntajes muy bajos en el índice y subíndice, promedian 0,16 en esta variable.

Los canales privados de TV, al contrario de los públicos, participan muy poco en procesos o programas de AMI. Sólo en cuatro países se reporta dicha relación (Colombia, Costa Rica, Ecuador y México), con puntajes de 0,33, salvo por Costa Rica, que logra 0,5. Esta baja participación puede deberse, por una parte, a una legislación poco exigente o poco desarrollada sobre estos canales en cuestiones relacionadas con campañas de responsabilidad y educación en medios, o, incluso, por fallas en la regulación. La diferencia con los canales públicos, desde un comparativo regional, muestra una acción muy deficiente por parte de esta industria.

Aparte de Costa Rica, que reporta 0,5, los festivales de cine no participan en procesos o programas de AMI de forma sistemática. Tres países más obtienen puntajes muy tímidos, de 0,17, Argentina, Colombia y Uruguay, lo que convierte a esta variable en un diferenciador importante dentro del subíndice. No deja de ser, de cualquier forma, un resultado llamativo: investigaciones europeas, como FilmEd ([Pérez-Tornero (Coord.)] 2015), muestran que estos son actores que normalmente se implican en este tipo de iniciativas. El problema puede estar relacionado, también, con la poca oferta de festivales en la región, lo que, lógicamente, dificulta impactar este indicador. Igualmente sucede con la variable que indaga sobre otros actores que participan en este tipo de procesos o programas, donde sólo tres países reportan valores positivos, Colombia, Costa Rica y Panamá.

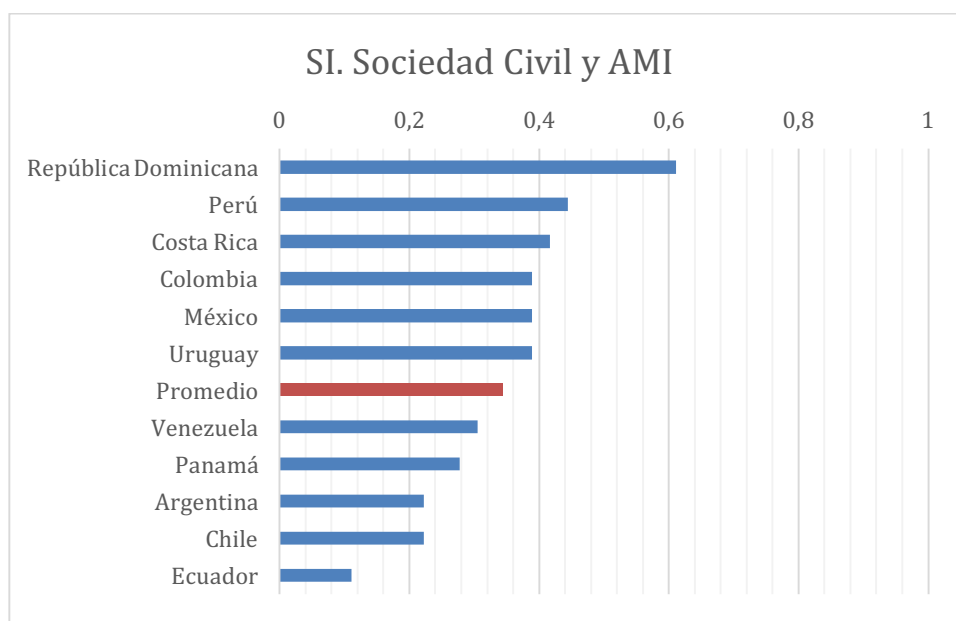
La participación de la industria en actividades relacionadas con la AMI es débil a nivel regional, parece estar dominada, en cualquier caso, por las empresas estatales. Los agentes privados no participan de forma sistemática, lo que puede indicar un vacío legal, normativo, es decir, falta de reglamentación y documentos vinculantes que constriñan a los agentes mediáticos a elevar su responsabilidad frente a los contenidos y a formular, como parte de sus campañas en este sentido, programas relacionados con la educación en medios y en general con los aspectos derivados de la AMI.

Subíndice de Sociedad Civil y AMI

El subíndice de Sociedad Civil y AMI, al igual que el de Industria de Medios y AMI, pesa 12,5% dentro de IPAMI. Se compone de tres variables provenientes del cuestionario a expertos.

Este subíndice entrega resultados interesantes a pesar de las pocas variables que lo componen. República Dominicana logra la primera posición, seguido de Perú. Costa Rica y Colombia mantienen, junto con México y Uruguay, posiciones altas, y Argentina y Chile se ubican en posiciones de muy bajo puntaje. Al demostrar diferencias tan grandes y patrones de comportamiento tan variados, respecto de los anteriores, este subíndice permite entonces pensar en acciones de la sociedad civil como paliativos a la inacción de los sectores de educación y mediático frente al estímulo, fortalecimiento y desarrollo de la AMI a nivel nacional.

Figura 52 - Subíndice de Sociedad Civil y AMI²⁰⁴



El país con mejor puntaje es República Dominicana con 0,61, que se ubica 16 puntos porcentuales por encima de Perú, que le sigue. La diferencia del primero con el último es casi tan alta como la del subíndice de industria, marcando una diferencia con Ecuador de 50 puntos.

Tabla 48 - Diferencias en puntajes Subíndice de Sociedad Civil y AMI²⁰⁵

País	Puntaje subíndice	Diferencia con el promedio	Diferencia con el que le sigue	Diferencia con el primero
República Dominicana	0,611111111	0,267676768	0,166666667	-
Perú	0,444444444	0,101010101	0,027777778	-0,166666667
Costa Rica	0,416666667	0,073232323	0,027777778	-0,194444444
Colombia	0,388888889	0,045454545	0	-0,222222222
México	0,388888889	0,045454545	0	-0,222222222
Uruguay	0,388888889	0,045454545	0,083333333	-0,222222222
Venezuela	0,305555556	-0,037878788	0,027777778	-0,305555556
Panamá	0,277777778	-0,065656566	0,055555556	-0,333333333
Argentina	0,222222222	-0,121212121	0	-0,388888889
Chile	0,222222222	-0,121212121	0,111111111	-0,388888889
Ecuador	0,111111111	-0,232323232	-	-0,5
Promedio	0,343434343	-	-	-

De los países por encima del promedio, el único que se dispara en la punta es República Dominicana, los otros cinco (Perú, Costa Rica, Colombia, México y Uruguay obtienen

²⁰⁴ Fuente: elaboración propia.

²⁰⁵ Fuente: elaboración propia.

puntajes que no distancian el más alto del más bajo sino por cerca de 6 puntos. Colombia, México y Uruguay obtienen el mismo puntaje, cercano a 0,39.

De los países por debajo del promedio sorprenden Chile y Argentina, sobre todo el primero, que obtiene buenos puntajes en los demás subíndices. Estos dos países se ubican a casi 39 puntos porcentuales del primero.

Para impactar este subíndice es preciso que las autoridades se vean involucradas en dar apoyo a las iniciativas ciudadanas y a las organizaciones que trabajan temas relacionados con la AMI. La falta de interés en la realización de actividades o acciones en AMI por parte de este tipo de agentes puede estar marcada, en algunos escenarios, por la necesidad de dar prioridad a la atención de otros temas. No obstante, resultados como los de Chile y Argentina, incluso los de Colombia, México y Uruguay, muestran que los países con mayor desarrollo y atención de necesidades básicas y otros tipos de acciones para el desarrollo económico y social, no obtienen grandes resultados en este indicador.

De las variables tenidas en cuenta en este subíndice, las dos primeras obtienen valores en casi todos los países (sólo Panamá no obtiene puntos en la primera) por lo que el reto está en mejorar la percepción de los expertos sobre la calidad y alcance de las mismas. Lo que significa que la sociedad civil y las organizaciones que trabajan estos temas deben, por un lado, visibilizarlos de mejor manera, y por el otro, trabajar en la mejora constante de la calidad de sus acciones.

En cuanto a la existencia de asociaciones (ONG, entidades sin ánimo de lucro) que trabajen temas de AMI, República Dominicana obtiene un 0,67 y le siguen Costa Rica y Perú con 0,5. El resto de países, salvo Panamá que no obtienen puntos y Ecuador que está sobre 0,17, obtienen 0,33. En un subíndice como este, con sólo tres variables, el lograr mejorar la percepción de los expertos sobre la calidad y alcance de las acciones realizadas en un punto (las dos primeras respuestas tienen una escala de 0-3), supone un diferenciador importante.

Lo mismo sucede con la variable que estudia la existencia y alcance de iniciativas ciudadanas que trabajan temas de AMI. República Dominicana puntúa 0,67, Costa Rica 0,5 y los demás 0,33, salvo Panamá que repite con 0,17. Esta es sin duda una variable

que se pensaría más difícil de medir pues exige un amplio conocimiento por parte de los expertos de acciones individuales o aisladas, tal vez, que pueden no ser tan visibles como las de organizaciones consolidadas, no obstante, esta variable obtiene mejores resultados y promedia un valor más alto en el conjunto de países.

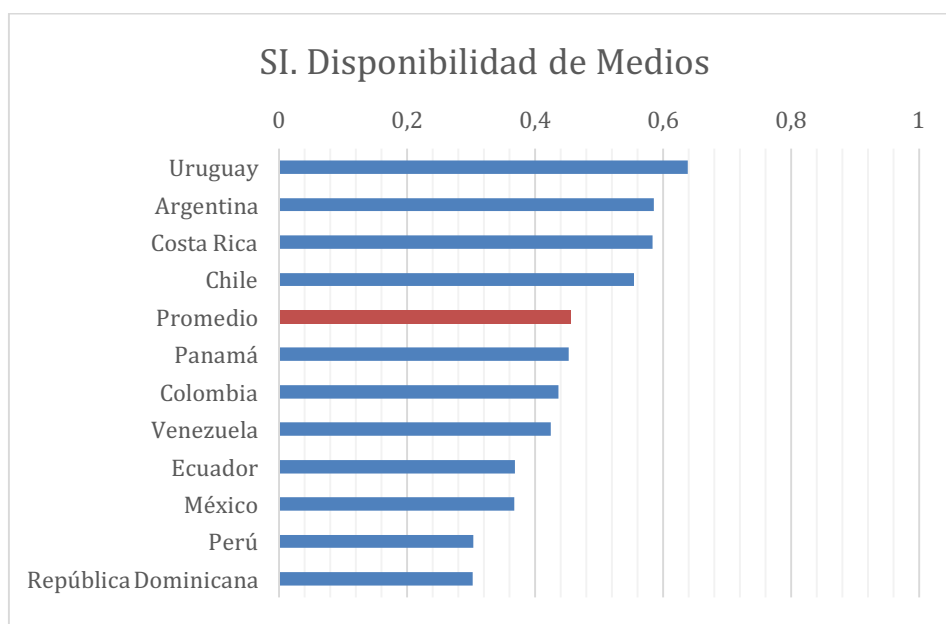
La tercera variable indaga sobre la coordinación entre estas asociaciones, ONG y grupos que trabajan la AMI. En una escala de 0 a 2, se mide si existe o no coordinación y qué tan suficiente es. Ocho de los países reportan valores positivos, lo que quiere decir que en el grueso de la muestra los expertos creen que existe comunicación entre este tipo de actores, lo cual es positivo. Ningún país, sin embargo, reporta un valor mayor a 0,5, lo que implica que tal coordinación no es suficiente. Al igual que las dos variables anteriores, con tan sólo impactar en un punto esta variable, los países pueden variar una posición, como mínimo. Argentina, Chile y Ecuador no reportan valores positivos en esta variable.

Los esfuerzos de la sociedad civil se hacen evidentes en casi todos los países estudiados pero son aún embrionarios. Los expertos no ven como de mayor alcance las acciones que estos grupos y organizaciones pueden llegar a realizar y estiman que, aunque existe comunicación entre los interesados, esta no es suficiente, lo que mina, muy seguramente, el alcance real de las acciones emprendidas. Los valores positivos, no obstante, muestran que la sociedad se interesa de alguna manera, incluso en países en los que las autoridades no atienden la AMI con un grado alto de interés. Esto abre el camino a que sean los ciudadanos mismos quienes den inicio a campañas de responsabilidad social que incluyan el correcto uso de los medios, la alfabetización para su uso y apropiación y acciones similares.

Subíndice de Disponibilidad de Medios

Este subíndice es el que mayor peso tiene en el IPAMI, con un 35%. El alto porcentaje que se le da a este subíndice se debe al prácticamente unánime acuerdo de expertos sobre la importancia de la infraestructura para poder generar cualquier acción futura en AMI (Celot & Pérez-Tornero, 2009; UNESCO 2013; CEPAL, 2012; Katz, 2009; Katz & Koutroumpis, 2013; ITU, 2014)

Figura 53 - Subíndice de Disponibilidad de Medios²⁰⁶



Los datos de este subíndice son interesantes en tanto que provienen decálculos de estadísticos que dan gran validez a su medición. Se compone, en su totalidad, de siete medidas de acceso y uso de las TIC dadas por la ITU (la agencia especializada para las TIC de Naciones Unidas), específicamente del IDI, *ICT Development Index*.

Al igual que en los demás subíndices, en este se muestran importantes diferencias entre los países, siendo la más marcada entre Uruguay (el primero) y República Dominicana (el último), que supera los 33 puntos porcentuales.

Tabla 49 - Diferencias en puntajes Subíndice de Disponibilidad de Medios²⁰⁷

País	Puntaje subíndice	Diferencia con el promedio	Diferencia con el que le sigue	Diferencia con el primero
Uruguay	0,638083333	0,182193182	0,052458333	-
Argentina	0,585625	0,129734848	0,0025	-0,052458333
Costa Rica	0,583125	0,127234848	0,029125	-0,054958333
Chile	0,554	0,098109848	0,102083333	-0,084083333
Panamá	0,451916667	-0,003973485	0,015125	-0,186166667
Colombia	0,436791667	-0,019098485	0,012375	-0,201291667
Venezuela	0,424416667	-0,031473485	0,056333333	-0,213666667
Ecuador	0,368083333	-0,087806818	0,001166667	-0,27
México	0,366916667	-0,088973485	0,063791667	-0,271166667
Perú	0,303125	-0,152765152	0,000416667	-0,334958333
República Dominicana	0,302708333	-0,153181818	-	-0,335375
Promedio	0,455890152	-	-	-

²⁰⁶ Fuente: elaboración propia.

²⁰⁷ Fuente: elaboración propia.

Cuatro países se ubican sobre el promedio del grupo, estos son Uruguay, Argentina, Costa Rica²⁰⁸ y Chile (este último a poco más de ocho puntos del primero). Panamá, Colombia y Venezuela, por debajo del promedio, se ubican muy cerca de éste, a 0,3, esto es, a 2 y 4 puntos porcentuales de distancia, respectivamente. Ecuador y México amplían esta diferencia, quedando a 9 puntos, y, con los puntajes más bajos, se ubican Perú y República Dominicana con una diferencia negativa de más de 15 puntos con el promedio del grupo de países.

Tabla 50 - Valores que componen Subíndice de Disponibilidad de Medios²⁰⁹

	Subscripciones a teléfono fijo (%)	Subscripción a telefonía móvil (%)	Uso activo de banda ancha móvil (%)	Suscripciones a banda ancha fija (%)	Porcentaje de hogares con computador	Porcentaje de hogares con Internet	Porcentaje de individuos que utiliza Internet	Subíndice
Uruguay	↑ 31,7	↑ 160,8	→ 59,8	↑ 24,6	↑ 67,4	↑ 57,4	→ 61,5	0,638083333
Argentina	→ 22,6	↑ 158,7	→ 53,6	→ 14,7	↑ 62,1	↑ 52	↑ 64,7	0,585625
Costa Rica	→ 17,8	↑ 143,8	↑ 86,9	↓ 10,4	→ 52,3	↑ 55,1	↓ 49,4	0,583125
Chile	→ 19,2	→ 133,3	→ 50,5	→ 14,1	↑ 60,3	↑ 53,9	↑ 72,4	0,554
Panamá	↓ 15	↑ 158,1	↓ 29,5	↓ 7,9	↓ 38,2	→ 41,6	↓ 44,9	0,451916667
Colombia	↓ 14,7	→ 113,1	→ 45,1	↓ 10,3	→ 44,5	→ 38	→ 52,6	0,436791667
Venezuela	↑ 25,3	↓ 99	→ 43,9	↓ 7,8	→ 43,7	→ 34,2	→ 57	0,424416667
Ecuador	↓ 15,3	↓ 103,9	↓ 30,9	↓ 7,8	↓ 38	↓ 32	↓ 43	0,368083333
México	↓ 17	↓ 82,5	↓ 37,5	↓ 11,6	↓ 38,3	→ 34,4	↓ 44,4	0,366916667
Perú	↓ 9,9	↓ 102,9	↓ 13,7	↓ 5,7	↓ 32,3	↓ 23,5	↓ 40,2	0,303125
República Dominicana	↓ 11,6	↓ 78,9	↓ 30,1	↓ 5,7	↓ 26,2	↓ 21,1	↓ 49,6	0,302708333

Las siete variables que componen el índice tienen un peso variado, se dividen en las de acceso y en las de uso. Cada subgrupo pesa el 50% dentro del subíndice y dentro de cada subgrupo, las variables pesan lo mismo.

Con relación a las variables de acceso, que son cuatro, resaltan algunos valores. Se observa a Uruguay, que es el que mayor puntaje obtiene en el subíndice, con un alto puntaje en términos de suscriptores a telefonía fija (31,7%), le sigue Venezuela, con el segundo puntaje más alto en esta variable (25,3%). Seis países obtienen puntajes muy bajos, donde destaca el bajo puntaje de Perú: 9,9%. Tres –Argentina, Costa Rica y Chile– logran puntajes medios (alrededor del 20%). Esta variable es muy difícil de impactar positivamente dado que los estados ya no invierten de la misma manera en este tipo de tecnología la cual se ha visto reemplazada por tecnologías móviles (UNESCO-UIS, 2012; CEPAL, 2013; ITU, 2014), por ejemplo, o de fibra óptica para

²⁰⁸ Este subíndice tiene una certeza alta en todos los países dada la composición y origen de sus datos.

²⁰⁹ Fuente: elaboración propia.

la prestación de servicios de Internet (anteriormente prestados por medio del cable telefónico, ADSL)²¹⁰.

En este mismo sentido, la segunda variable de acceso, que tiene que ver con la tasa de suscripción a telefonía móvil (%), muestra que, salvo por Venezuela, México y República Dominicana, los demás países reportan valores por encima del 100%. Los punteros, Uruguay y Argentina, reportan los valores más altos, les sigue Panamá y luego Costa Rica. Con valores cercanos al promedio del grupo de países analizados se encuentran Chile y Colombia, con tasas que, en todo caso, superan el 133% y el 113%, respectivamente. Esta variable tiene un valor de referencia de 120, de acuerdo con la ITU (2014), cinco países de la región, los que puntúan en el subíndice, están por encima de este valor. Esta es una variable de fácil impacto, pues a pesar de superar el 100% en muchos casos, reporta valores que aumentan todos los años.

La tercera variable dentro de este subgrupo es el porcentaje de hogares con computador. Los países con mejores puntajes son Uruguay (57%), Argentina (62%) y Chile (60%), países que cuentan con planes de dotación amplios y que históricamente han gozado de mejores tasas de penetración de los servicios digitales. Cerca de la media están Costa Rica (52%), Colombia (44%) y Venezuela (44%). Los demás se encuentran por debajo. Las diferencias entre países son amplias. Los resultados evidencian una distancia de más de 40 puntos porcentuales entre la tasa de penetración de Uruguay y República Dominicana, lo que da cuenta de un escenario marcado aún por desigualdades muy grandes, aún en países del mismo nivel de ingreso. Los países en el fondo de la tabla de posiciones deben procurar mejorar sus políticas de dotación y estimular la compra de computadores por medio de diferentes estrategias, como la eliminación de impuestos (como en el caso de Colombia, que ha sido una medida eficiente), por ejemplo.

La cuarta variable dentro de este subgrupo está directamente relacionada con la anterior. Se trata del porcentaje de hogares con Internet. De manera similar a la anterior, Uruguay (57%), Costa Rica (55%), Chile (54%) y Argentina (52) reportan los mejores valores. Sorprenden en este escenario valores como los de Costa Rica, donde la tasa de

²¹⁰ A este respecto, la ITU propone un valor de referencia sobre 60%. No se tiene en cuenta en esta investigación por dos razones: porque no altera la medición en términos reales (sólo en la posibilidad de llegar a 1, como máximo puntaje), y porque 60 es un valor de referencia mundial que tendría que repensarse en el contexto latinoamericano.

penetración de Internet en los hogares es mayor a la de los computadores. Sobre el promedio se ubican Panamá (41%), Colombia (38%), México (34%) y Venezuela (34%). Nuevamente, República Dominicana obtiene el peor resultado en cuanto a la tasa de penetración, con una diferencia en la que Uruguay le supera por más de 35 puntos porcentuales

El segundo subgrupo de variables es el relacionado con el uso de las TIC. La primera variable reporta datos sobre el uso activo de banda ancha móvil. Costa Rica obtiene el mejor resultado, con un porcentaje de 87%, muy por encima del segundo, Uruguay, que ronda el 60%. Sobre el promedio se encuentran también Argentina (54%), Chile (50%), Colombia (45%) y Venezuela (44%). El peor valor lo obtiene Perú (14%), unos 70 puntos porcentuales por debajo de Costa Rica. Esta variable mide la cantidad de usuarios que se conecta desde dispositivos móviles con conexión de alta velocidad. El impacto de esta variable, dado su peso dentro del subgrupo, es determinante y puede afectar la posición de un país dentro del escalafón general de forma significativa.

La segunda variable es la tasa de suscripciones a banda ancha fija. Nuevamente, Uruguay es el país con mejores resultados, con un valor reportado de 25%. Sobre la media están Argentina y Chile, con valores por encima del 14%, esto es, al menos diez puntos porcentuales por debajo de Uruguay. Al observar la tabla 48, se evidencia que los ocho países restantes obtienen valores muy bajos. Al igual que en el caso anterior, lograr impactar esta variable es indispensable, ya que su peso individual, dentro de IPAMI es equivalente a 5,84% y, como se ha observado, los valores, incluso de los países mejor puntuados, son aún bajos. La atención de esta variable puede ser un diferenciador importante a la hora de diseñar políticas públicas que busquen la mejora en la utilización de servicios digitales en la región.

La última variable dentro del subgrupo es el porcentaje de individuos que utiliza Internet. Los mejores resultados los obtienen Chile (72%) y Argentina (68%). Sobre los valores medios se encuentran Uruguay (61%), Venezuela (57%) y Colombia (52%). Las diferencias con los países con peores puntajes son igualmente importantes, aunque no tan marcadas como en otras de las variables del subíndice. En este sentido, el país que observa el menor valor es Perú (40%), a 32 puntos de Chile.

En términos de acceso, las diferencias entre países siguen siendo muy marcadas, los países que se encuentran en las posiciones más bajas del subíndice están muy retrasados frente a los que se ubican en el promedio y por encima de éste. La falta de cobertura de redes fijas es notable, lo que se establece como uno de los mayores retos a corregir en el corto plazo. El acceso a Internet y el estímulo a la adquisición de equipos constituyen un reto importante en algunos países todavía, sobre todo en República Dominicana, Perú, Ecuador e incluso México.

Igual sucede en términos de uso, los países que puntúan (Uruguay, Argentina, Costa Rica y Chile) se ubican muy por encima de los países que obtienen los peores resultados. El desarrollo en servicios y utilización activa de las TIC es muy poco uniforme en la región. No se puede hablar de un desarrollo paralelo. Una de las soluciones para lograr el impacto de los indicadores de uso es la de mejorar las coberturas inalámbricas y fomentar la adquisición y uso de dispositivos móviles que permitan mejorar las condiciones de acceso y utilización de servicios digitales más rápidamente.

Aspectos a destacar

Existe una idea extendida sobre algún tipo de desarrollo de la AMI en la escuela a nivel del grupo de países analizados, sobre todo a nivel de su presencia en el currículo, pero su desarrollo, como tal, en el grueso de los países que parecen tenerla en cuenta, es muy deficiente y, en cualquier caso, normativo (esto es, que cuando aparece en algún plan o currículo, normalmente no se desarrolla en la práctica).

El énfasis, según se observa, ha sido más en componentes digitales –en la adquisición de habilidades y destrezas TIC relacionadas con la informática– que en informacionales o mediáticas, por lo que la atención de la AMI, por más de que se considere competencia o elemento transversal en los currículos nacionales de poco más de la mitad de los países estudiados, se dificulta.

Esta dificultad se refleja también en la prácticamente inexistente oferta de cursos en AMI en el sistema de educación de primaria y secundaria (sólo Costa Rica ofrece cursos obligatorios y éste mismo y Uruguay los ofrecen como optativos). Esta reflexión, se extiende a los escasos esfuerzos en materia de evaluación AMI (sólo en tres países se

considera que existe algún tipo de prueba específica en la materia y únicamente en uno frente a la evaluación docente).

Estas deficiencias, en cualquier caso, pueden deberse a la escasez de políticas públicas en la materia y a la falta de desarrollo institucional para su fortalecimiento. La AMI, como prioridad, no es evidente en ninguno de los estados estudiados aun cuando Uruguay y Costa Rica logran puntajes relativamente altos en el subíndice de educación, lo que supondría un desarrollo en su política educativa algo mayor que el de la región. Queda latente por tanto la necesidad de generar normas y espacios de reconocimiento oficial que permitan el desarrollo real de la AMI.

En términos de políticas públicas desarrolladas hasta el momento, destacan esfuerzos de varios países, como Colombia, Uruguay, Chile y Costa Rica. No obstante, el énfasis se ha dado sobre todo en las TIC. La relación TIC y educación se ha atendido y es una preocupación que los países analizados han intentado atender desde diferentes tipos de estrategias de dotación y acompañamiento, en alguna medida, como también de servicios digitales para la educación (*e-learning*). Queda pendiente, empero, realizar mejores esfuerzos de acompañamiento y apropiación en algunos países de la región donde el énfasis es sobre dotación y donde no existen políticas generales de uso (de todo público).

Por su parte, la AMI es atendida, sobre todo, por medio de campañas o programas abiertos a varios públicos, pero no por medio de políticas públicas de inclusión y desarrollo curricular. Este frente debe ser atendido por todos los países. Aunque se valoran como positivos los esfuerzos en términos de generación de programas y campañas por fuera del sistema de educación, la AMI debe ser impulsada desde el sector educativo de forma sistemática y sostenible.

Aunque existen esfuerzos importantes en la región por generar campañas y políticas de concienciación y protección a la ciudadanía en Internet, hace falta reforzar estos programas y darles mayor protagonismo. El desarrollo de ecosistemas digitales sanos requiere de la confianza en la web (MinTIC, 2014; PROSIC, 2010; CERTUY, 2013), lo cual es algo que no se ha acabado de conseguir en Latinoamérica. Sólo Costa Rica, Colombia y Uruguay han logrado volcar campañas permanentes y efectivas en estos frentes, las cuales incluyen desde *banners* informativos digitales hasta la oferta de

formación de formadores y la creación de unidades de atención a la ciudadanía por ciberdelitos, por ejemplo.

Otra muestra de la falta de desarrollo de política pública en materia de AMI es la baja percepción que se tiene sobre la implicación de las agencias de regulación de medios de comunicación en temas relacionados con ésta.

En cuanto a los actores que componen el paisaje mediático de los países analizados, la industria de medios pública es la que más participa en actividades AMI, sobre todo la televisión y las empresas de telefonía, pero la relación de la industria de medios con la AMI es aún deficiente en el grueso de la muestra. Salvo por contadas excepciones, se considera que estas industrias no se implican en los procesos y actividades emprendidos para el fomento y desarrollo de la AMI. Esto se debe en parte a que no existen marcos legales que las obliguen a hacerlo, así como a un marcado desinterés estatal por la materia.

Por su parte, la sociedad civil demuestra interés en generar acciones, incluso organizarse por medio de ONG y otros tipos de organizaciones para el fomento de la AMI. Sin embargo, los resultados del subíndice que estudia este tema muestran que la percepción sobre su alcance y visibilidad es poca y que la sociedad civil debe buscar mejorar su nivel de influencia en términos de impulso y fortalecimiento de sus iniciativas. De las acciones de ésta depende el lobby ante la industria de medios y el estado. El compromiso ciudadano, en este sentido, debe profundizarse.

En términos de acceso y uso de las TIC, se observa un desarrollo a velocidades diferentes, con un grupo de países que goza de una buena penetración de servicios y tecnologías, así como de posibilidades de uso avanzado, como los son los teléfonos móviles y el Internet móvil. Estos países son Uruguay Argentina, Costa Rica y Chile. De esta misma manera, se identifican países como Panamá, Colombia y Venezuela, con datos de acceso intermedio-altos, pero con dificultades más marcadas en las variables de uso. Finalmente, existe un tercer grupo de países –compuesto por Ecuador, México, Perú y República Dominicana– que aún debe trabajar por mejorar las condiciones básicas de acceso (Internet, computadores, telefonía móvil) y, por supuesto, las de uso.

Comparativo y discusión

Este aparte presenta una breve discusión y una serie de comparativos con los índices que se han estudiado o relacionado a lo largo de la investigación con la intención de reflexionar en torno a la practicidad e idoneidad de IPAMI como medida de nivel de preparación contextual de los países para estimular la alfabetización mediática e informacional desde sus políticas públicas y sistemas educativos.

Consideraciones sobre IPAMI

Realizando una evaluación crítica sobre la implementación y diseño de IPAMI, y teniendo en cuenta las dificultades para su creación y efectiva aplicación en los diferentes países estudiados, se pueden encontrar algunos rasgos que facilitan la comprensión del índice, por un lado, y sus dificultades de medición y limitantes, por el otro.

Tabla 51 - Relación subíndices²¹¹

	IPAMI	Educación y AMI	Políticas y AMI	Industria de Medios y AMI	Sociedad Civil y AMI	Disponibilidad de Medios
Costa Rica	↑ 0,576702902	↑ 0,485507246	↑ 0,745098039	↑ 0,595238095	→ 0,416666667	↑ 0,583125
Uruguay	↑ 0,540115591	↑ 0,510869565	↑ 0,696078431	→ 0,214285714	→ 0,388888889	↑ 0,638083333
Colombia	↑ 0,492066382	↑ 0,405797101	↑ 0,794117647	→ 0,404761905	→ 0,388888889	→ 0,436791667
Chile	→ 0,448471104	→ 0,31884058	↑ 0,696078431	↓ 0,19047619	↓ 0,222222222	↑ 0,554
Argentina	→ 0,422593989	→ 0,297101449	→ 0,637254902	↓ 0,023809524	↓ 0,222222222	↑ 0,585625
México	→ 0,406111837	↑ 0,398550725	→ 0,598039216	→ 0,238095238	→ 0,388888889	↓ 0,366916667
República Dominicana	→ 0,403573561	↓ 0,231884058	↑ 0,725490196	→ 0,238095238	↑ 0,611111111	↓ 0,302708333
Venezuela	↓ 0,354903413	↓ 0,217391304	→ 0,549019608	↓ 0,119047619	→ 0,305555556	→ 0,424416667
Panamá	↓ 0,337047239	↓ 0,130434783	↓ 0,411764706	→ 0,285714286	→ 0,277777778	→ 0,451916667
Perú	↓ 0,319474175	→ 0,268115942	↓ 0,401960784	↓ 0,19047619	→ 0,444444444	↓ 0,303125
Ecuador	↓ 0,285142852	↓ 0,123188406	↓ 0,529411765	↓ 0,095238095	↓ 0,111111111	↓ 0,368083333

IPAMI muestra comportamientos muy similares entre sus diferentes subíndices, con variaciones notables sólo en el de Sociedad Civil y AMI.

El subíndice de Educación y AMI muestra una correlación positiva, de 0,9, con IPAMI, lo que indica que este último se ve afectado directamente por el subíndice. Esta relación es lógica desde diferentes puntos de vista. Por un lado el subíndice sintetiza gran parte de las variables de observación relacionadas con el impulso de la AMI desde acciones públicas y la escuela y, por el otro, muestra un orden bastante cercano en los puntajes con el índice final.

²¹¹ Fuente: elaboración propia.

Aunque el índice debe mejorar, en general, en el número de respuestas de expertos para dar más confianza a los componentes que se han identificado como de “implementación”, que se basan exclusivamente en las percepciones de los expertos sobre los elementos indagados, una correlación con un valor tan alto, muestra, en cualquier caso, que se trata de una medida positiva. Este subíndice recoge varias unidades de observación directa que son evaluadas como “sí” y “no” (expresión que se traduce en si existe o no un determinado elemento) y que reflejan sus posibles valores como “0” o “1”. En este sentido, se trata de una medición muy acorde a los planteamientos de Celot y Pérez Tornero (2009), así como a las recomendaciones de la UNESCO (2011b, 2013). Como se ha desarrollado a lo largo del capítulo anterior, y, en gran medida, en los dos que le preceden y que recogen información tanto de la grilla de análisis de contenidos como del cuestionario, el subíndice de Educación y AMI contiene información amplia y variada que permite comprender el escenario educativo en su relación con la AMI, así como valorar sus desarrollos.

Los autores que coinciden en la importancia de fomentar la AMI desde la escuela son varios (Buckingham, 2008; Pérez Tornero et al., 2015; Ainley et al., 2012; Durán Becerra & Tejedor, 2015; Aparici, 2012; Area & Pessoa, 2012; Carlsson et al., 2008; Giraldo et al., 2014; Hobbs, 2010; Orozco, 1997; de Oliveira, 1999) y la importancia que le dan al desarrollo curricular es fundamental. El subíndice, como medida individual tiene gran potencial en este sentido, pues cristaliza y explora elementos cuya observancia es determinante para la mejora de los procesos de diseño y reestructuración curricular.

Este subíndice es igualmente útil como herramienta de consulta para la generación de mejores políticas públicas. Junto con el subíndice de Políticas y AMI, los valores reportados y descritos en los capítulos IV y V, sirven para el rediseño de las políticas de dotación TIC y de alfabetización digital, con el propósito de generar políticas integrales de acompañamiento que estimulen el ecosistema digital desde el empoderamiento del usuario (Culver & Jacobson, 2010; Giraldo, 2010).

Otro elemento importante que ayuda a validar este subíndice, es el hecho de que las unidades de observación, realizadas por medio de un análisis de contenidos, permiten homogeneizar las variables medidas. Los elementos tenidos en cuenta para determinar si una variable es positiva o no, es decir, si existe o no, son los mismo en todos los casos

y no dependen, como sí es el caso en las variables provenientes de las encuestas a expertos, de los entendimientos que terceras personas puedan tener sobre un elemento determinado.

Lo anterior es especialmente importante en un contexto de estudio como el de la AMI, donde la terminología empleada es cercana y donde las fronteras entre conceptos como alfabetización mediática, alfabetización digital, alfabetización informacional, multialfabetismo, etc., se desdibujan generando una conceptualización nebulosa alrededor de los mismos (Ponjuán et al., 2015; Durán Becerra & Tejedor, 2015; Giraldo et al., 2014). Aunque el cuestionario (ver anexo 1) tiene en cuenta esta dificultad y da indicaciones sobre la manera en que se deben comprender las preguntas, en varios casos se evidenciaron confusiones o acercamientos poco precisos a estos temas por parte de los encuestados (normalmente con la alfabetización digital, pero en algunos casos también con la informacional).

Tabla 52 - Correlaciones IPAMI y subíndices²¹²

	Educación y AMI	Políticas y AMI	Industria de Medios y AMI	Sociedad Civil y AMI	Disponibilidad de Medios
IPAMI	0,903405653	0,808086754	0,633757922	0,325656236	0,706873744

El subíndice de Políticas y AMI observa una correlación positiva con IPAMI un poco menor que la del anterior pero igualmente dicente (0,8). Este subíndice, igualmente, recoge valores mixtos, provenientes del análisis de contenidos y de los cuestionarios. Como medida individual, es un sub-indicador que permite observar de manera oportuna el desarrollo en políticas AMI, donde los países con menores puntajes se caracterizan por una legislación y programas destinados a la dotación TIC y la alfabetización digital, sobre todo, y donde los puntajes mayores reflejan el comienzo de la generación de políticas integrales de apropiación y empoderamiento y de fortalecimiento de la cultura digital.

Los países coinciden, a este respecto, en la generación de políticas para la inserción en la sociedad de la información y el conocimiento (SIC). Sus diferencias se dan,

²¹² Fuente: elaboración propia.

especialmente, en el énfasis de las mismas. Gran número de países hibrida (no distingue) la SIC, y con ello los planes para su desarrollo, con una agenda digital de dotación. No obstante, los países que puntúan el subíndice, y que en general coinciden con los primeros de IPAMI, despliegan políticas mucho más amplias que pueden ser tomadas como referentes en otros países (CEIBAL, Vive Digital, ENLACES, etc.).

Este subíndice, al ser compuesto de variables mixtas, como el anterior, es una medida más confiable, que responde a parámetros muy estrictos y que está sujeto a un nivel menor de interpretación individual.

Se trata, en cualquier caso, de una medida que permite ver la proyección que realizan los países en sus agendas políticas y de gobierno y que sirve como variable comparativa del nivel de desarrollo digital, pues da cuenta de los grados de desarrollo que se corresponden con la preparación, en primera medida, y el desarrollo de instrumentos más complejos, en un segundo momento (Celot & Pérez Tornero, 2009; UNESCO, 2013). Lo anterior significa que los menores puntajes expresan escenarios embrionarios en el desarrollo digital, que pasan por la inminente necesidad de generar infraestructura básica para asegurar el desarrollo futuro (Katz, 2009; Katz & Koutroumpis, 2013; Celot & Pérez Tornero, 2009; Pérez Tornero et al., 2015; Pérez Tornero & Varis, 2010, UNESCO, 2013; CEPAL, 2008, 2013), mientras que los puntajes más altos permiten establecer que se trata de países que ya explotan el ecosistema digital y que generan servicios digitales y potencian, en este sentido, la adquisición de habilidades individuales más complejas.

El subíndice de Industria de Medios y AMI arroja una correlación positiva de 0,63 con IPAMI. Aunque bastante menor que la de los dos subíndices anteriores, el grado de relación es evidente (ver tabla 49) aunque las diferencias entre los países son mayores (sobre todo la del puntero, Costa Rica). Los valores positivos de este índice varían mucho, con países que rodean la media, varios con puntajes muy bajos (con el 9% de los valores posibles en el caso de Ecuador, por ejemplo) y sólo uno con un puntaje significativamente alto.

Este subíndice depende en su totalidad de respuestas de los expertos, lo que quiere decir que es altamente perceptivo y que puede estar más sujeto a la interpretación y conocimiento personal de terceras personas. Los países con mayor número de

respuestas individuales de expertos muestran, no obstante, gran coincidencia tras promediar sus valores, lo que arroja un sistema de puntos que permite valorar efectivamente la relación de la industria con las iniciativas en AMI. El reto, sin embargo, sigue siendo el de mejorar las muestras y ampliar el número de tipologías de expertos con el objetivo de abarcar mejor los temas. Aunque es una medida interesante y a primera impresión permite observar que en América Latina los medios no se han comprometido con el desarrollo de la educación en medios (aunque el sector público sí lo ha hecho, por medio de sus empresas, como los canales de televisión y cadenas de radio) para un segunda aplicación de la metodología planteada es necesario tener en cuenta personas expertas que estén vinculadas a la industria o que trabajen continuamente en/con la misma.

Esta última reflexión se hace extensible a el Subíndice de Sociedad Civil y AMI, el cual muestra una muy tímida correlación positiva de 0,32, que no permite identificar una relación vinculante entre este subíndice y el desarrollo de la AMI como se plantea en IPAMI.

Este subíndice se compone de sólo tres variables provenientes del cuestionario a expertos nacionales, lo que disminuye enormemente la posibilidad de disminuir sesgos o errores de interpretación dado el peso individual de cada una de estas. Igualmente, al respetarse el sistema de medición/indagación propuesto por Celot y Pérez Tornero (2009), ratificado igualmente por la UNESCO (2011b, 2013), se deja de lado la posibilidad de indagar sobre un mayor número de componentes más específicos en la relación entre el desarrollo e impulso de la AMI y la sociedad civil.

Este subíndice, por tanto, debe ser repensado de cara a mediciones futuras, elaborando un sistema de preguntas en el que se identifiquen las principales categorías de organizaciones y de acciones ciudadanas, de manera que se pueda indagar individualmente sobre cada uno de ellas.

De la misma manera que en el anterior subíndice analizado, al tratarse de un tema de muy difícil observación por medio de análisis de contenidos, debe mejorarse la muestra de aplicación del cuestionario, teniendo en cuenta asociaciones y entusiastas de la alfabetización mediática. El reto en este sentido, es enorme y, en tanto que concebido como proyecto de investigación individual, complicado. La creación de listados de

expertos y la sistematización y envío de correos que permitan obtener un mayor número de respuestas requiere de la movilización de esfuerzos por parte de autoridades, como ministerios de educación y de comunicaciones, de personal universitario, de profesores de escuela, etc. Sin dicha implicación, las mediciones en este sentido seguirán siendo difíciles de aplicar.

El último de los subíndices estudiados, y que más peso tiene dentro de IPAMI, es el de Disponibilidad de Medios. este indicador observa una correlación positiva de 0,7 con IPAMI, lo cual lo acerca más al escenario de los dos primeros subíndices analizados.

Este subíndice muestra un orden similar al de IPAMI en la punta: los países con mejores puntajes en términos de disponibilidad de medios obtienen buenos resultados en el índice general. En la mitad de la tabla, no obstante se observa una redistribución llamativa en los casos de Venezuela y Panamá que parecieran ser una excepción a la regla.

Los valores que componen este subíndice gozan de gran validez ya que provienen de las variables de uso y acceso que propone el *ICT Development Index* de la ITU (2015), el cual ha probado su metodología y se ha afianzado como unidad de comparación entre países en cuanto al desarrollo de sus paisajes digitales.

En términos generales, este subíndice deja ver el desarrollo real, en materia de dotación y acceso a tecnologías y servicios digitales, lo que permite establecer el grado de preparación así como el nivel de atención que los países deben dar a determinadas acciones. Los países con mejores puntajes, en consecuencia, son aquellos que deben emprender más prontamente campañas reales de apropiación tecnológica y de empoderamiento frente a los medios en general. Los países con peores puntajes, por su parte, que coinciden en gran medida con los que tienen peores puntajes finales en IPAMI, son aquellos que se caracterizan por un desarrollo embrionario y por tanto muy basado en acciones encaminadas a mejorar la cobertura y disponibilidad de medios en general, descuidando aspectos más relacionados con la AMI.

El alto peso que tiene este subíndice dentro de IPAMI se debe a la revisión bibliográfica y la coincidencia general de varios teóricos sobre la necesidad de invertir en tecnología para poder desarrollar escenarios futuros de proyección económica y social (Katz &

Koutroumpis, 2013; CEPAL, 2013). No obstante, en la medida en que los puntajes de los países vayan mejorando, sobre todo de los que obtienen valores más bajos, que son doblados por los que obtienen los más altos, este porcentaje, que es del 35%, podría reducirse y de esta manera dar mayor importancia a otros de los indicadores que se relacionan más con la generación de políticas AMI

En términos generales, el sistema de indicadores planteado en IPAMI funciona y es útil para comprender el escenario de desarrollo de la AMI en la región. En tanto que fruto de una investigación exploratoria, y dadas las dificultades para obtener datos homogéneos en la región (fuentes, años, etc.), IPAMI debe comprenderse como un índice de carácter cuali-cuantitativo. Quedan, no obstante, tareas necesarias para su mejora:

- En la medida en que se consigan bases de datos más amplias en cuanto a expertos, las escalas deberán cambiarse por una más amplia y homogénea, donde todas las preguntas se evalúen bajo los mismos criterios. En la actualidad se combinan escalas de 0 a 1, de 0 a 2 y de 0 a 3. Frente a futuras mediciones, deben plantearse sólo las de 0 a 1 (de observación directa) y una escala de 1 a 7, o similar (0-5), que permita promediar mejor los valores finales en cuanto al grado de percepción de los expertos sobre la calidad, alcance o funcionamiento de entidades, políticas, programas, etc.
- De lo anterior se deriva la necesidad de mejorar la muestra de expertos. Esto requiere, sin embargo de la cooperación de autoridades y de la ampliación del equipo de recolección y análisis de datos. La identificación de expertos en los diferentes sectores indagados debe conducir a una mejora en la confianza de IPAMI.
- El cambio más importante que se debe realizar tiene que ver con la reestructuración general del Subíndice de Sociedad Civil y AMI, el cual debe indagar por acciones y organizaciones más puntuales y de esta manera generar un corpus de variables, de al menos 7 (para generar uniformidad en comparación con los demás subíndices), y mejorar, por un lado, la percepción sobre la implicación de civiles en los procesos AMI y, por el otro, hacer menos sensible el índice a variaciones derivadas de una sola respuesta (lo que mejora también su nivel de confianza).

IPAMI frente a otros marcos

La siguiente comparación se realiza teniendo en cuenta los límites del instrumento que se presenta en esta investigación. No pretende por tanto equiparar el índice propuesto a otros mecanismos estadístico-descriptivos que han ido consolidando sus metodologías en el tiempo, pero sí contribuir a demostrar la importancia de la atención de la AMI y su relación con otros indicadores igualmente significativos.

Tabla 53 - Relación índices compuestos²¹³

	Índice de Preparación AMI 2016 (IPAMI)	ICT Development Index 2015 (IDI)	Networked Readiness Index 2014 (NRI)	Human Capital Index 2015 (HCI)	E-participation Index 2014
Costa Rica	↑ 0,576702902	↑ 6,2	↑ 4,247225425	↑ 69,75	↑ ,82
Uruguay	↑ 0,540115591	↑ 6,7	↑ 4,217984664	↓ 60,51	↑ ,98
Colombia	↑ 0,492066382	→ 5,32	→ 4,049066172	→ 67,63	↑ ,88
Chile	→ 0,448471104	↑ 6,31	↑ 4,608282747	↑ 71,80	↑ ,94
Argentina	→ 0,422593989	↑ 6,4	↓ 3,52994453	↑ 71,01	→ ,55
México	→ 0,406111837	↓ 4,68	→ 3,88840156	↑ 68,50	→ ,61
República Dominicana	→ 0,403573561	↓ 4,26	↓ 3,691579337	↓ 62,79	↓ ,33
Venezuela	↓ 0,354903413	→ 5,48	↓ 3,392693043	↑ 71,18	→ ,57
Panamá	↓ 0,337047239	↓ 4,87	↑ 4,364131824	↑ 71,01	↓ ,49
Perú	↓ 0,319474175	↓ 4,26	↓ 3,728398848	↑ 68,13	→ ,71
Ecuador	↓ 0,285142852	↓ 4,81	→ 3,854656532	-	↓ ,49
Escala	0 a 1	0 a 10	1 a 7	0-100	0 a 100
Fuente	Propia	ITU (2015)	WEF (2015)	WEF (2015)	UN E-Government ranking 2014 (EGDI)

La tabla anterior muestra una serie de comparaciones que, a pesar de realizarse sobre un muestra pequeña, deja ver resultados interesantes en cuanto al comportamiento de IPAMI frente a otros índices compuestos.

IPAMI logra una correlación positiva (Tabla 54) de 0,7 con el IDI (*ICT Development Index*) en la que se observa un comportamiento muy similar a nivel de los puntajes, y donde resalta un poco el menor número de valores medios, lo que implicaría mayores distancias entre el grueso de países aun cuando IPAMI expresa valores más bajos en el fondo de la tabla.

La comparación que se realiza con el IDI es llamativa al tratarse de un indicador que se ha publicado desde el año 2009 y que se consolida como valor de referencia. Este índice mezcla un total de 11 variables que tienen que ver con el acceso y el uso de las TIC así como con el desarrollo del sector educativo. Los objetivos de medición de este índice (ITU, 2016) buscan establecer el nivel de evolución en el tiempo de los desarrollos en

²¹³ Fuente: elaboración propia.

TIC en los países así como establecer los rasgos de los países con mayor experiencia en el desarrollo e impulso de las mismas. Este índice mide el progreso de las TIC tanto en países desarrollados como en economías emergentes, lo que permite, a su vez, establecer los niveles de rezago u observaciones relativas a la brecha digital, por ejemplo.

Finalmente de forma similar a lo propuesto por IPAMI, el IDI busca establecer el potencial de desarrollo de las TIC y el nivel hasta el que los países podrían hacer uso de ellas para fomentar el crecimiento económico y mejorar las capacidades y habilidades de la población.

De acuerdo con los creadores del índice (ITU, 2016), el IDI fue diseñado para constituirse en unidad de medición global capaz de reflejar los cambios que suceden en los países con diferentes niveles de desarrollo TIC e influir de esta manera en mejorar las revisiones sobre política pública en la materia. El hecho de estar compuesto por sólo once variables permite que el IDI se concentre en una mejor medición de cada uno de los elementos para lograr datos más confiables sin importar el nivel de desarrollo del país que se quiera estudiar.

El IDI parte de la premisa de que las TIC son potenciadoras de desarrollo en varios ámbitos, pero sobre todo, que fortalecen el crecimiento de la sociedad de la información, en otras palabras, busca su consolidación. En este sentido, la ITU plantea que este índice permite conocer el nivel de preparación TIC, esto es el nivel de infraestructura para el trabajo en red; la intensidad de las TIC, que tiene que ver con el nivel de uso que la sociedad les da y; el impacto de las TIC, que tiene que ver con los resultados y desarrollos a partir del uso eficiente y eficaz de las TIC (ITU, 2016).

En este sentido, se trata de un índice que, aunque mide más la parte de conocimientos y contextos digitales, en términos mucho más instrumentales que los planteados en IPAMI, construye una buena radiografía de los niveles de desarrollo actuales y potenciales de los países en términos de generación de oportunidades de acceso a las TIC. Una correlación como la observada, así como las variaciones percibidas entre sus puntajes, que de alguna manera se corresponden, muestran que IPAMI refleja adecuadamente los desarrollos en materia de política TIC de acceso y uso, a la vez que reflexiona sobre otros temas más relacionados con la AMI y la apropiación real de las

tecnologías como detonantes de desarrollo económico, pero también social y cultural. La alta correlación entre IDI e IPAMI está dada, también, por el alto porcentaje que representan en IPAMI (35%) las variables provenientes del primero.

Tabla 54 - Correlaciones IPAMI y otros índices²¹⁴

	ICT Development Index 2015 (IDI)	Networked Readiness Index 2014 (NRI)	Human Capital Index 2015 (HCI)	E-participation Index 2014
IPAMI	0,69041349	0,42572774	-0,32680863	0,681550659

Al analizar la correlación entre IPAMI y el *Networked Readiness Index* (NRI), del Foro Económico Mundial (WEF, 2016), esta se hace, aunque aún positiva, mucho más tímida (0,43). La baja en esta correlación se explica por países como Panamá, que se ubica entre los puntajes más altos (lo que no sucede en el IDI), Argentina, que cae a los puntajes más bajos cuando en IPAMI expresa uno medio, o Ecuador, que pasa de tener el peor puntaje en IPAMI a obtener uno medio en el NRI.

El NRI es un indicador compuesto que refleja cuatro subíndices principales y un total de 10 pilares (subcategorías). En tamaño, se parece más a IPAMI en tanto que comprende un total de 53 variables (IPAMI 57).

El primer subíndice tiene que ver con los factores del entorno y analiza el contexto de regulación y política, así como el ambiente de innovación en los negocios (WEF, 2016). Acá, se observa una primera diferencia con IPAMI, que no tiene en cuenta el factor de innovación en la empresa en tanto que su objetivo es otro. Independientemente de esto, la correlación establecida permite identificar, de alguna manera, que los países con mejores condiciones para el desarrollo de la AMI, también son los mejores preparados en términos de redes y trabajo en red.

El segundo subíndice dentro del NRI es propiamente el de “preparación”. Se compone de variables relacionadas con la infraestructura general, la accesibilidad (a tecnologías,

²¹⁴ Fuente: elaboración propia.

esto es, disponibilidad y costos) así como las habilidades digitales personales. Este subíndice toca temas relacionados con IPAMI e ITU, lo que demuestra una vez más la importancia de los componentes de acceso y uso de las TIC en cualquier medición relacionada con la SIC y el desarrollo digital en general.

Reforzando el componente de uso, el NRI propone un tercer subíndice, de uso, compuesto por valores relacionados con el uso individual, el uso en la empresa, y el uso por parte del Gobierno. Este subindicador es igualmente interesante, en tanto que la relación positiva que se observa entre IPAMI y NRI sugiere que los países con mejor desarrollo de condiciones AMI –aunque no necesariamente los menos desarrollados no (como es el caso de Panamá²¹⁵)– realizan usos más avanzados de las TIC.

Finalmente, el NRI entrega un subíndice denominado de impacto que se nutre de variables de impacto económico y de impacto social. En suma, se trata de un índice complejo que valora el desarrollo potencial de las TIC dentro del sistema productivo. Es un buen indicador de desarrollo, pero, como se ha visto, no constituye un indicador confiable de los desarrollos AMI, pues se concentra, sobre todo, en el análisis de los factores detonadores de innovación tecnológica más que sobre las competencias personales que llevan al empoderamiento ciudadano.

El comportamiento de este índice con relación a IPAMI muestra que, de cualquier manera, los países que mejor desarrollan sus potencialidades para la adquisición y potenciación de la AMI son países competitivos en términos de innovación tecnológica y fortalecimiento del ecosistema digital.

El Índice de Capital Humano (HCI), por su parte, muestra una correlación negativa²¹⁶ y baja con IPAMI, de -0,33. Esta correlación, inversa, está dada por los altos puntajes que obtienen países con menores puntajes en IPAMI, así como por un bajo puntaje de Uruguay. El análisis que sugiere este valor y la observancia de las fluctuaciones en el

²¹⁵ El caso de Panamá resulta interesante (y no contradictorio) en tanto que es un país difícilmente comparable con sus vecinos en términos de desarrollo de servicios digitales. Constituida como una economía ampliamente basada en el sector financiero, el uso avanzado de tecnologías por parte de una porción representativa de la población es muy alto, esto sumado a una población variada y a un sistema educativo ampliamente permeado por otros países. Al analizar la composición del PIB de Panamá, se observa que es una economía donde los servicios representa el 78,6% del mismo, siendo este el valor más amplio reportado en los once países (le sigue Costa Rica) (ver Anexo 4).

²¹⁶ Correlación calculada sin tener en cuenta a Ecuador dado que no existen datos para este país.

escalafón (ver tabla 51) invitan a pensar que no hay una relación aparente entre los niveles del HCI e IPAMI.

El Índice de Capital Humano, calculado por el Foro Económico Mundial, busca servir de medida para comprender la complejidad de la educación y las dinámicas de trabajo con el propósito de que las partes interesadas puedan tomar decisiones más informadas (WEF, 2015). El índice utiliza indicadores demográficos de los países así como valores relacionados con la estructura de la fuerza de trabajo –como crecimiento de la población joven, envejecimiento o decrecimiento de la fuerza de trabajo– e información relacionada con la composición y contexto del capital humano. Estudia, por tanto, las brechas en educación y empleo con el fin de explorar grupos y condiciones para la generación de talento. La comparación, por tanto, entre estos dos índices no arroja información importante, más allá de un escenario positivo en términos de educación que muestra que los países estudiados están llegando a un punto más homogéneo en este frente.

El *E-Participation Index* (Índice de Participación Electrónica) muestra una correlación importante con IPAMI (0,68). Los cambios de posiciones observados en la tabla 51 permiten observar un comportamiento muy similar entre los dos índices. Se puede concluir en este sentido que los niveles de participación en línea están altamente relacionados con los niveles potenciales de AMI, esto es, por los contextos que favorecen su desarrollo, el cual tiene como uno de sus objetivos básicos el empoderamiento ciudadano y la participación.

El Índice de Participación Electrónica hace parte del *UN Government Ranking*, el cual arroja como resultado el EGDI (*E-Government Development Index*). Este índice es fruto de una encuesta que evalúa las páginas web nacionales y la manera en que se aplican las políticas y estrategias de gobierno electrónico así como la manera en que algunos sectores distribuyen servicios básicos. En este sentido el *E-Participation Index* (EPI) representa uno de los dos indicadores que ofrece las Naciones Unidas en relación con el gobierno electrónico.

De acuerdo con UNPACS (*United Nations Public Administration Country Studies*, 2016) La promoción de la participación ciudadana es un objetivo de la gobernanza incluyente, lo que significa que el objetivo general de la participación electrónica debe

ser el de mejorar el acceso de los ciudadanos a la información y los servicios públicos. Esto, igualmente, con el objetivo de promover la participación de la ciudadanía en los procesos públicos de toma de decisión. Este objetivo es compartido con la AMI, cuyos desarrollos teóricos hacen énfasis en la mejora de la calidad de vida y en el empoderamiento de los ciudadanos, por medio de la toma de decisiones basadas en razonamientos críticos.

EPI se concentra en medir el uso de los servicios gubernamentales en línea que facilitan el acceso a información pública de interés de los ciudadanos (reparto electrónico de información), la interacción con terceras partes interesados (consulta electrónica) y el compromiso con los procesos de toma de decisión (toma de decisión electrónica) (UNPACS, 2016).

El marco teórico de la e-participación se divide entonces en tres grandes áreas: la e-información, que busca fomentar la participación por medio de la entrega de información pública a los ciudadanos así como acceso a información libre o por pedido; la e-consulta, que pretende comprometer a los ciudadanos con procesos de deliberación sobre políticas públicas y servicios y; la e-toma de decisión, que supone el empoderamiento de los ciudadanos mediante su participación en el diseño conjunto de opciones políticas y la coproducción de componentes de servicio y modalidades de entrega.

La correlación observada entre estos dos índices da cuenta de un escenario positivo donde los países que mejores condiciones ofrecen para el desarrollo de la AMI coinciden con los que mejores puntajes obtienen en el Índice de Participación Electrónica, lo que puede estar relacionado con la generación de habilidades críticas, la mejora en las condiciones de acceso, un aumento en la confianza en el ecosistema digital, la elaboración de tareas más complejas en red y, en fin, una serie de acciones que dan cuenta de una ciudadanía más comprometida con los procesos de toma de decisión –mejor informada– y, sobre todo, con mayores posibilidades de contribuir al desarrollo de la SIC, entendiendo esta última como un estadio social caracterizado por flujos libres de información y por ciudadanos con capacidades críticas para su consumo.

Las reflexiones planteadas en este aparte permiten comprobar la importancia que tiene realizar esfuerzos en medición AMI así como las relaciones positivas que se encuentran

entre ésta y componentes como el desarrollo digital, las condiciones de crecimiento económico y social y con objetivos relacionados con el empoderamiento ciudadano y la mejora de las condiciones de vida.

Se muestra también que la creación de IPAMI, comprendiendo sus posibles límites, es un ejercicio que ayuda a explorar el contexto latinoamericano en materia AMI así como proponer una metodología ajustada a condiciones donde el acceso a la información no siempre es sencillo y donde la inexistencia de indicadores agregados básicos es frecuente. Esta investigación, por tanto, abre camino a la creación y ajuste de nuevas metodologías comparativas en medición de niveles AMI y constituye una primera aproximación, amplia y exhaustiva, al estado actual de la alfabetización mediática e informacional en Latinoamérica.

Conclusiones

El estudio realizado parte de la revisión de la idea de que el desarrollo de las TIC en Latinoamérica ha estado marcado por un impulso público importante y sostenido (CEPAL, 2013, UNESCO-UIS, 2012; Katz, 2013), que se supone común en la región y que, por tanto, puede significar una ventaja comparativa a la hora de prestar servicios digitales, mejorar las oportunidades de mercado, servir de puente entre regiones (y demás aspectos relacionados con un ecosistema digital productivo) y, como mayor foco de desarrollo, incidir en la disminución de la enorme brecha educativa existente en América Latina, al interior de la misma y frente a otras regiones (Katz, 2009; Katz & Koutroumpis, 2013). Asimismo, la investigación explora la hipótesis general de que el desarrollo digital, derivado del notable énfasis en la dotación de equipos y redes, puede haber resultado en el descuido de la producción e implementación de políticas de acompañamiento y apropiación relacionadas con los componentes constitutivos de la alfabetización mediateca informacional (AMI).

Teniendo en cuenta lo anterior, este apartado describe las principales conclusiones que se derivan de los diferentes apartados propuestos y desarrolla –contrastándolos– los supuestos de investigación iniciales, elaborados y definidos al comienzo de la investigación tras una primera revisión bibliográfica y contextual. En este sentido, el texto que se presenta a continuación relaciona de manera sistemática los aspectos en los que se profundizó a lo largo de la investigación y expone los resultados que surgen del análisis y que –en ocasiones– exceden los imaginarios (supuestos e ideas exploradas) inicialmente expuestos.

Se parte, igualmente, del desarrollo de la idea de que la AMI está parcialmente presente en diferentes estrategias de educación y dotación TIC, pero no desarrollada directamente (no se menciona con ese nombre o no se proponen esquemas para su desarrollo e impulso), lo que dificulta una apropiación adecuada por parte de la ciudadanía de las habilidades y procesos derivados de la misma.

Se examina, de este modo, la idea de que en Latinoamérica se hace un uso indistinto de términos cercanos a la AMI, pero no definidos, que puede afectar la manera en que ésta

se comprende, así como su desarrollo e impulso. Advertido lo anterior, se evalúa la hipótesis de que en el contexto latinoamericano se da primacía al concepto técnico-tecnológico (digital) en detrimento de los componentes globales de comprensión crítica y empoderamiento, objetivos primarios de la AMI.

Se reflexiona, igualmente, sobre el alcance y características de las experiencias positivas en el campo de AMI en el escenario que configura América Latina, las cuales se consideran en un principio como puntales y poco generalizadas

Conclusión teórica

La AMI se ha desarrollado desde diferentes sectores, tanto públicos como privados y su atención por fuera de la academia ha sido mayor gracias a voluntades políticas y a organizaciones internacionales que han coincidido en reflexionar sobre la importancia de fomentar su desarrollo y de incluirla como proceso formativo en diferentes escenarios educativos (Scheuer, 2009). La Comisión Europea (Pérez Tornero et al., 2015; Turlea, 2010; Durán Becerra & Tejedor, 2015) y la UNESCO (Pérez Tornero et al., 2015; UNESCO 2008, 2011a, 2011b, 2012, 2013; Vacchieri, 2013; Balarin, 2013; Frau-Meigs & Torrent (eds.), 2009) han dado una batalla importante en este sentido, formulando recomendaciones de desarrollo curricular de la AMI y financiando proyectos de investigación para su desarrollo y evaluación, esto por parte de la CE, y estimulando el estudio y creación de grupos de pensamiento y acción alrededor de la AMI, así como esquemas de evaluación, fomento y creación de políticas públicas en la materia, por parte de la UNESCO. No obstante, los desarrollos de estos marcos en América Latina son muy escasos.

Por su parte, diferentes académicos han contribuido a la discusión y a la generación de proposiciones teóricas teniendo en cuenta enfoques que comprenden desde el proteccionismo, pasando por el enfoque del empoderamiento, hasta estudios en recepción y apreciación estética, por ejemplo, o la educomunicación, esta última sobre todo en el escenario iberoamericano (Pérez & Delgado, 2012; Celot & Pérez Tornero, 2009; Buckingham, 2008; Livingstone, 2002, 2008, Livingstone et al., 2010; D'Almeida, 2011; Del Moral & Villalustre, 2012; UNESCO, 2013). La AMI, no obstante, sigue siendo objeto de debate en cuanto a su comprensión (acepciones) y

relación con otros conceptos cercanos, como los son la alfabetización informacional y la digital, principalmente.

En América Latina, por su parte, ha habido un gran desarrollo teórico-práctico en torno a la alfabetización informacional (Lau & Cortés, 2009; UNESCO, 2011b; Ponjuán et al., 2015; Uribe Tirado, 2010) y la digital (Villatoro & Silva, 2005; CEPAL, 2008, 2010, 2013), lo que ha resultado en un énfasis importante en la adquisición de habilidades digitales (TIC/informática) y en una enorme apuesta por la generación de condiciones de acceso (planes y políticas generales de acceso y dotación). Este énfasis ha derivado también en la exaltación de procesos educativos por medio de las TIC, lo que ha supuesto un rediseño de políticas públicas en pro de la dotación TIC fundamental.

Frente a esto último, gran parte de los estudios que se analizaron para la creación del marco teórico y la metodología de esta investigación coinciden en la necesidad de comprender la alfabetización mediática como algo que va más allá de las competencias digitales (Celot & Pérez Tornero, 2009; Pérez Tornero et al., 2015; Durán Becerra & Tejedor, 2015; Ponjuán et al., 2015; Durán Becerra, 2013; Giraldo et al., 2014), esto es, de las competencias sobre el uso técnico de las TIC; una discusión que aún no ha sido zanjada y que opaca los desarrollos conceptuales de la misma, lo que constituye una realidad a la que América Latina no es ajena. De cualquier forma, los diferentes conceptos estudiados (AMI; Alfabetización Mediática; Alfabetización Mediática Digital, ALFIN y *Multiple Literacies*, entre otros) coinciden en el entendimiento que desde finales de la primera década de los años 2000 ronda en las diferentes organizaciones y entidades internacionales –incluida la Comisión Europea– de comprender la alfabetización mediática en un sentido amplio (Pérez-Tornero, 2007; UNESCO, 2011 y 2013; Comisión Europea, 2009).

La literatura consultada refleja la necesidad de comprender que la AMI (como sea que se refiera a esta idea) ha adquirido un carácter supranacional y que su espacio en el debate sobre los derechos básicos se ve cada vez más marcado por un marco que la considera a la altura de muchos derechos fundamentales dada su conexión con los derechos a la libre expresión, la información, la autodeterminación, la educación y la igualdad de oportunidades, entre otros. Lo que se relaciona también con el desarrollo de habilidades críticas y con el objetivo de generar sociedades más participativas

(Culver & Jacobson, 2012; Del Moral Pérez y Martínez, 2013; San Martín & Aldave, 2013; Carlsson et al, 2008). No obstante este deseo inclusivo, es frecuente encontrar en la literatura vacíos y usos inadecuados de los diferentes conceptos y definiciones, lo que da especial valor a los ejercicios de sistematización y comparación como el propuesto en el desarrollo de los dos primeros capítulos de esta investigación.

En términos de mediciones en el ámbito de la alfabetización mediática (sobre todo fuera de los países más desarrollados), se observa que están marcadas por un amplio desarrollo de componentes provenientes de la alfabetización digital (meramente operativa) o la informacional (bibliotecaria). Existen, en cualquier caso, aproximaciones individuales a temáticas particulares de la alfabetización mediática, pero con alcances muy limitados en términos de exploración de su contexto o de macro-acciones para su desarrollo. Por fuera de Europa (Pérez Tornero, 2007; Celot & Pérez Tornero, 2009; EC, 2011; Giraldo et al., 2014; Frau-Meigs & Torrent, 2009; Pérez Tornero et al. [EMEDUS], 2014; Pérez Tornero et al., 2015; Pijpers et al., 2013) y de países como Australia o Estados Unidos (Singh et al., 2015; Culver & Jacobson, 2012; Hobbs, 2010; Literat, 2014), es difícil encontrar estudios comparativos en la materia. En Latinoamérica destacan, sobre todo, los esfuerzos por medir la presencia de la alfabetización informacional en los currículos y publicaciones universitarias (Ponjuán et al., 2015; Uribe Tirado, 2010).

Dado lo anterior, es posible destacar que, incluso cuando se ha dado especial relevancia al tema desde diferentes instituciones como UNESCO y la Comisión Europa, y por un gran número de autores suscritos a diferentes universidades, los estándares de medición de niveles de AMI están muy poco desarrollados, lo que valida y refleja la importancia de realizar esfuerzos por generar metodologías de medición adecuadas.

Conclusión metodológica

El desarrollo de esta investigación permite destacar que si bien se han generado marcos para la medición de diferentes tipos de competencias, el desarrollo de esquemas de medición en AMI debe ser aún fortalecido (Giraldo et al., 2014; Durán Becerra y Tejedor, 2015). Por un lado, se observan desarrollos enormes en el campo de la evaluación y medición de habilidades digitales, incluso con la posibilidad de certificar la competencia digital de los usuarios. Por el otro, se observan pruebas mixtas que

recogen varios elementos que incluyen competencias informacionales, digitales y, en cierta medida, mediáticas, pero no de manera general. Su evaluación, por tanto, sigue siendo materia de los exámenes de clase (responsabilidad del profesor) y los patrones a observar aún difusos.

Respecto a la generación de marcos comparativos para la medición de niveles AMI, existen básicamente dos, el modelo realizado para la Unión Europea, desde los esfuerzos de la Comisión Europa, y los marcos generados por la UNESCO (de los que derivan varias propuestas). No obstante la importancia de estas instituciones, los marcos son aún embrionarios y, al ser aplicados en contextos como el latinoamericano, complicados. La ausencia de bases de datos unificadas, de pruebas comunes a los países de la región en materia de educación, así como la difícil tarea de identificación de expertos nacionales, constituyen un reto extraordinario a la hora de aplicar esquemas de medición.

No obstante lo anterior, la propuesta realizada en esta investigación satisface los requerimientos y logra, a pesar de las dificultades mencionadas²¹⁷, entregar, por un lado, un sistema comprensivo –derivado de los dos marcos mencionados– que permite valorar el desarrollo contextual, esto es, los niveles potenciales para el desarrollo de la AMI (el índice que se propone, IPAMI) en los países estudiados y, por el otro, deja sentadas las bases para el desarrollo de un sistema de evaluación de competencias personales fruto de la sistematización de las principales corrientes y definiciones en la materia²¹⁸.

Dado lo anterior, el reto en materia de evaluación es extenso, requiere de la participación de los estados en la producción de mejores estadísticas y de su apertura (libre acceso), así como de la generación de estudios o indicadores comparables en materia de educación. Precisa, para la evaluación de competencias mediáticas, como se ha mencionado, de la implicación de autoridades competentes que permitan la inclusión de pruebas derivadas del *Marco de competencias AMI* –o propuestas similares– en las pruebas oficiales, o de la movilización de recursos institucionales de centros de investigación interesados en explorar el tema.

²¹⁷ Ver aparte “Comparativo y discusión” en el capítulo V.

²¹⁸ Ver el “Marco de competencias AMI” en el capítulo II.

Conclusiones descriptivas

Reflexión inicial

Los resultados descritos en los capítulos III, IV y V permiten constatar que América Latina constituye un territorio muy poco explorado en términos del estudio de la AMI. Los trabajos y acciones realizados a lo largo de la investigación dan cuenta, sobre todo, de un desarrollo encaminado hacia el impulso y generación de capacidades relacionadas con la alfabetización digital y, en algunos casos, con la informacional. No obstante, es posible encontrar intentos (políticas públicas, programas, acciones colectivas) encaminados a potenciar el consumo crítico, la comprensión sobre los mensajes mediáticos y las estructuras mediáticas, etc., que configuran, de cierta forma, un afán por cubrir los elementos constitutivos del paradigma de la AMI.

Lo anterior deriva en que es posible identificar componentes de AMI implícitos en diferentes tipos de programas y políticas públicas, así como en currículos nacionales. El problema, en este sentido, radica en una falta de consciencia sobre su existencia, lo que mina su desarrollo y favorece el énfasis en la generación de capacidades digitales, descuidando –o dando menor valor– a las mediáticas. Los países con más desarrollo en la materia sirven de ejemplo a los países que se encuentran en un estado de desarrollo embrionario, marcado por un énfasis en dotación tecnológica. En consecuencia, la creación de políticas públicas para la apropiación de los recursos digitales debe basarse en la revisión de prioridades, de forma que el énfasis en componentes digitales no influya negativamente en el desarrollo potencial de las tecnologías como catalizadoras de desarrollo económico y social y, por tanto, de empoderamiento ciudadano, que se logra –entre otras razones– mediante campañas de consumo sano/crítico, acciones para el estudio y conocimiento del entorno mediático, así como de las implicaciones de la información y el estudio y comprensión de las responsabilidades del productor y del consumidor de información, contenidos y servicios.

Otro reto latente, que implica un esfuerzo por parte de autoridades y comunidad educativa, está dado por el hecho de que los componentes de empoderamiento, generación de una ciudadanía activa, de lectura crítica y similares no son fácilmente medibles y no han sido una prioridad en los estudios analizados. En parte, el poco énfasis sobre ellos se debe a que su medición a partir de cuestionarios se ha demostrado

insuficiente y se requiere, por tanto, de la formulación y extensión práctica de pruebas al respecto, lo que implica una inversión en tiempo y recursos, así como la movilización de apoyo oficial. Esto sucede en contados casos en América Latina, donde destacan esfuerzos como los realizados en Chile, Uruguay y Colombia por medio de los planes ENLACES, CEIBAL y Vive Digital (al que se le suman las pruebas SABER, que desarrollan algunos de estos ítems). No obstante, son esfuerzos puntuales que no permiten generalizar resultados. Estándares de lectura crítica, capacidad matemática y competencia en ciencias, que son aspectos que se pueden encontrar en pruebas como las PISA de la OCDE, no son generales en el total de los países estudiados, y los países de la región que participan en ellas están aún muy por debajo de los promedios de los miembros de dicha organización. A nivel de la universidad, se han realizado estudios que permiten identificar aspectos relacionados con la AMI, sobre todo a nivel de oferta formativa. Sin embargo, estudios comparativos en la materia son difíciles de encontrar y, hasta el momento, es un tema que se ha desarrollado poco.

La alfabetización informacional (ALFIN), por su parte, es un tema mucho más desarrollado, que cuenta con estudios comparativos que demuestran un gran énfasis en la región sobre este aspecto. Igual sucede con la educomunicación, la cual se extiende en numerosos estudios desde diferentes frentes, pero cuya relación con la AMI no siempre es clara, esto debido a la utilización de terminologías próximas sin mayor énfasis en componentes de descripción y definición del paradigma a seguir.

Reflexiones sobre resultados

Tanto el sistema de indicadores empleado desde un primer momento en la justificación de la presente investigación como los elementos observados por medio del análisis de contenidos y la aplicación del cuestionario a expertos permiten determinar rasgos comunes y tendencias en la región.

El análisis de contenidos demuestra que en Latinoamérica la mayoría de países ha desarrollado políticas y programas que facilitan el acceso a las TIC desde la escuela y otras instituciones educativas, así como la apropiación de este tipo de recursos por parte de los estudiantes. En términos generales, dos terceras partes de los países analizados han realizado esfuerzos importantes en este frente, lo que permite vaticinar mejores resultados y mayores esfuerzos por potenciar la AMI en el futuro próximo en la región.

Lo anterior se ve reforzado por el hecho de que todos los países desarrollan estrategias generales de dotación TIC y mejora de las infraestructuras (número de conexiones, acceso a Internet, dotación de computadores, etc.) que contribuyen a la generación de entornos digitales más fuertes que permiten un mayor número de servicios digitales y que constituyen, de esta manera, un atractivo más para el ecosistema digital que influye en la decisión personal (de los ciudadanos) de invertir en tecnología (al observar una mayor utilidad). No obstante, aunque se trata de países de un mismo nivel económico (ingreso medio alto de acuerdo con el Banco Mundial), los estadios de desarrollo son diferentes y los países que obtienen peores resultados reflejan una enorme brecha respecto de los punteros. Esto implica un desarrollo a dos tiempos. Por un lado, países enclavados en la producción de estrategias de dotación y acceso y, por el otro, países que generan un escenario de acompañamiento para la apropiación efectiva de las tecnologías (aunque aún con un gran énfasis en dotación).

La identificación de políticas generales (de todo público) para la promoción del uso (apropiación) de las TIC en la región permite ver que sólo en la mitad de los países se han generado marcos comprensivos en la materia. En el sector educativo, por su parte, el escenario es diferente, lo que demuestra una apuesta importante por las TIC como herramientas para la mejora educativa. Todos los países analizados disponen de plataformas digitales de diferentes tipos y alcances para el uso en la escuela pública. Estos adelantos, además de ser rentables dados los costos actuales de este tipo de inversión en comparación con otros tipos de infraestructuras (Katz, 2013), coadyuvan en los procesos de flexibilización y apertura de los sistemas educativos de la región (UNESCO-UIS, 2012), brindando nuevas posibilidades de acceso a contenidos, pero también revolucionando el escenario de acceso físico a la educación, hoy posible en diferentes niveles por medio de programas en línea (remoto). Estas acciones se han demostrado positivas para disminuir brechas entre países pero, sobre todo, para disminuir las existentes al interior de los mismos.

Frente a la alfabetización mediática e informacional, se observa que en la región se ha dado, dentro de los sistemas educativos formales, un desarrollo donde prima la alfabetización digital (así sucede en más de dos terceras partes de los países analizados). La alfabetización informacional, a pesar de su auge en la investigación universitaria en el contexto latinoamericano, no está presente en muchos de los planes de estudio de los

países analizados a nivel de educación primaria y secundaria, sólo dos países la desarrollan de manera aparente. La alfabetización mediática, como tercer componente, aparece en un tercio de ellos, normalmente acompañada de programas en alfabetización digital. El énfasis, una vez más, se muestra sobre las habilidades de utilización de las tecnologías.

En cuanto a otros tipos de acciones y estrategias, el panorama latinoamericano está marcado por un gran número de campañas públicas que atienden, de diferentes maneras, aspectos relacionados con la alfabetización mediática e informacional. En general, los países plantean acciones de largo alcance alrededor del tema de seguridad en Internet, por ejemplo, o del consumo responsable de televisión por parte de los jóvenes. Esto da cuenta de un deseo –y de cierta forma de una voluntad política– de generar conciencia sobre el tema, en especial sobre la necesidad de proteger, por un lado, y, por el otro, de empoderar al usuario frente a los medios tradicionales y digitales. Si bien estos esfuerzos son remarcables, es importante observar que no se cristalizan, necesariamente, en programas transversales de protección a la ciudadanía en línea, por ejemplo. Aproximadamente una tercera parte de los países analizados han desarrollado mecanismos, programas y campañas formales y permanentes en materia de ciberseguridad, protección, atención y denuncia. Los desarrollos más extensos en lo anterior coinciden, precisamente, con los países que mejores resultados obtienen en los diferentes análisis realizados. No obstante, cerca de dos terceras partes de los países estudiados han realizado programas de este tipo, aunque no siempre permanentes, para públicos específicos, sobre todo con un énfasis en los más jóvenes. Esto último favorece la generación de conciencia sobre las potencialidades y riesgos que rodean a las TIC, y refleja, de alguna manera, una voluntad por estimular el buen uso y la utilización avanzada de los recursos digitales.

Por su parte, la existencia de departamentos nacionales públicos que atiendan específicamente la AMI es remota. Pocos países han desarrollado agencias o creado divisiones dentro de autoridades competentes que sirvan para impulsar el tema de forma vinculante. Esto da muestra del estado embrionario en que se encuentra la AMI en América Latina y ejemplifica la necesidad prioritaria de empezar a generar mayor conciencia sobre su importancia frente a las autoridades públicas. No pasa lo mismo, en cambio, con los departamentos para el fomento y desarrollo de las TIC. Todos los

países cuentan con instituciones para el fomento de las TIC en el sistema educativo así como a nivel general. En términos generales, es posible concluir que el interés por reforzar el acceso y utilización de las TIC en la región es generalizado, lo que supone un desarrollo cada vez mayor de un escenario digital rico y sofisticado que poco a poco constreñirá a las autoridades a generar más programas y acciones encaminadas a potenciar su uso adecuado y avanzado.

Conclusiones generales de la investigación

AMI, Currículo, políticas, industria y sociedad civil

El desarrollo curricular de la AMI en Latinoamérica está determinado por la falta de acciones en capacitación, tanto de profesorado como de los alumnos, y, por tanto, de una carencia en materia de oferta. Los componentes de evaluación son otro elemento a tener en cuenta para lograr el impulso de esta disciplina de forma más sistemática, lo que incluye la inminente necesidad de generar recursos en AMI accesibles por un mayor número de instituciones. La cristalización de estos esfuerzos, empero, no es posible sin la correcta atención y reconocimiento de esta disciplina dentro de los textos que rigen la formulación y aplicación de los currículos nacionales. En este sentido, el desarrollo de la AMI en los sistemas educativos de primaria y secundaria regionales debe pasar por un obligatorio fortalecimiento de los programas iniciados, por darle cabida de forma precisa en el currículo (contenidos, objetivos y horarios) y por dar a conocer los recursos y herramientas de que se dispone, así como publicitar y crear marcos regulatorios en la materia (algo que ha sido muy poco desarrollado en la región).

El desarrollo de políticas AMI, hoy marcado de forma determinante por componentes relacionados con el acceso a las TIC (dotación de equipos e infraestructura básica), debe ser acompañado de un mayor número de programas de acompañamiento e integración de las TIC, esfuerzo que ya se observa en varios países. Actualmente, la AMI no cuenta con un respaldo institucional generalizado en la región, por lo que las futuras políticas para su desarrollo y fortalecimiento deben comprender la creación de autoridades en la materia o la asignación de tareas específicas relacionadas con su impulso a otras instituciones. La creación de un ente especializado permite una mejor gestión y producción de directivas para la inclusión curricular (Pérez-Tornero et al., 2015; Durán Becerra & Tejedor, 2015), así como la generación de programas

conducentes a mejorar la comprensión sobre la relación entre TIC y la educación, los medios, la información y, en general, la producción de productos culturales de consumo diario.

Además de la necesidad de generar acciones en el escenario educativo, es necesario mejorar la participación de la industria de medios y empresas de comunicación en actividades relacionadas con la alfabetización mediática e informacional. La participación de este tipo de agentes sucede, sobre todo, en ámbito de las empresas de propiedad estatal. Los agentes privados, mayoritarios en el contexto latinoamericano, no participan –o su participación es baja– en el fomento de actividades relacionadas con la educación en medios, el consumo crítico, el empoderamiento ciudadano, etc., lo que, en parte, resulta de una desatención por parte de los organismos reguladores –los cuales tampoco prestan atención al tema de acuerdo con los expertos nacionales consultados– en materia de responsabilidad social por parte de los agentes regulados.

A lo anterior se suma una participación, aunque extendida, poco efectiva de la sociedad civil en estas áreas. Aunque se estima que la población civil, por medio de acciones aisladas o mediante la constitución de organizaciones, participa de algún modo en la generación de escenarios para el fortalecimiento de la AMI, el alcance de sus acciones es comprendido como menor y poco sostenido en el tiempo. El interés de la sociedad civil, no obstante el alcance real de sus acciones, es importante y constituye un elemento fundamental que debe ser fortalecido y apoyado en tanto que sus esfuerzos sirven como mecanismos de *lobby* para lograr un mayor compromiso por parte de instituciones e industria en general.

AMI y empoderamiento

Los comparativos realizados entre el Índice de Preparación AMI (IPAMI) y otros sistemas de indicadores agregados permiten observar una relación positiva entre los países con mejores contextos para el desarrollo de la alfabetización mediática e informacional y aquellos que han desarrollado mejores servicios electrónicos para la participación (*e-Participation Index*), por ejemplo. Los escenarios que contribuyen a la generación de ecosistemas digitales más saludables contribuyen por tanto al desarrollo de mejores sistemas de gestión de información pública así como a la construcción de espacios de consulta y participación.

Este tipo de acciones –derivadas de las condiciones de fortalecimiento del entorno de servicios digitales– resultan positivas en tanto que pueden contribuir, además, a la generación de capacidades críticas por parte de una ciudadanía más activa (Culver & Jacobson, 2012; Giraldo-Luque, 2012; Schudson, 2013) y al fortalecimiento de la Sociedad de la Información y el Conocimiento.

Los esfuerzos de medición planteados por IPAMI muestran, igualmente, valores positivos al correlacionarlos con índices que observan el desarrollo del ecosistema digital general (*ICT Development Index*) y de las condiciones para la generación de entornos digitales productivos (*Networked Readiness Index*). El fortalecimiento de escenarios de desarrollo de condiciones para el fomento de la AMI supone pues el consiguiente fortalecimiento del entorno digital y con ello un estímulo al crecimiento económico y al empoderamiento social, aspectos ambos que convergen en la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos.

Acceso y dotación

A pesar del énfasis observado en las políticas públicas generadas alrededor de las TIC en general, y de su impulso en el sector educativo en específico, en términos de acceso real a las tecnologías, las diferencias que se observan entre países son aún marcadas. El grupo de países estudiados se divide en dos, un subgrupo marcado por un desarrollo medio, y otro caracterizado por uno deficiente, en el que los indicadores básicos de los países más rezagados son doblados en puntaje por los punteros. La falta de cobertura en términos de redes físicas (para banda ancha) marcan el reto de mejorar la conectividad de alta velocidad en un gran número de países. Por otra parte, el estímulo a la compra y actualización de computadores y dispositivos móviles debe ser igualmente atendiendo, sobre todo por los países que revelan peores cifras al respecto (República Dominicana, Perú y Ecuador, especialmente).

Las deficiencias percibidas en acceso y dotación repercuten obligatoriamente en el atractivo y potencial del ecosistema digital de los países; de los servicios digitales de que disponen y de las estrategias de apropiación previstas. En este sentido, el uso de tecnologías y servicios digitales muestra comportamientos que describen un subgrupo de países punteros, que se encuentran en un nivel de desarrollo muy superior (Uruguay, Argentina, Costa Rica y Chile) al de buena parte de la muestra estudiada y que gozan

de un mayor número de servicios, una confianza más extendida en la red y mejores oportunidades de desarrollo personal.

Posibilidades de extensión e investigación futura

Los marcos dados por esta investigación, así como la extensa aproximación al tema (en cuanto a su desarrollo en los once países estudiados) que se recoge en estas páginas, permiten pensar en escenarios futuros de investigación relacionados.

Por un lado, se deja planteado un modelo de competencias AMI para ser aplicado tanto en el desarrollo teórico y de fortalecimiento de la AMI como disciplina, y/o como camino para la generación de un marco de evaluación de las competencias AMI que pueda ser utilizado en diferentes escenarios. Un desarrollo posible podría ser la generación de directrices para la elaboración de currículos o programas AMI, así como servir de hoja de ruta para su evaluación. En escenarios más a futuro, también, es posible su adaptación a un formato de prueba/examen que permita evaluar niveles de competencia individual relacionados con la AMI.

El marco de evaluación de contexto AMI, así como las grillas de análisis y los descriptivos planteados, constituyen una primera radiografía de la realidad de los 11 países analizados. Las posibilidades de desarrollo futuro en investigaciones pueden estar relacionadas con diferentes puntos. Por un lado, puede establecerse replicar la metodología para lograr una muestra de países más grande. Igualmente, se puede replicar en un período de dos o tres años para lograr un análisis longitudinal que permita evaluar la continuidad de los proyectos analizados así como los avances de los once países en términos de desarrollo AMI.

El diseño de un sistema de indicadores tan amplio como el propuesto debe ser revisado y mejorado en el tiempo, esto constituye un tercera línea de investigación que se desprende de la propuesta metodológica planteada en este trabajo. La mejora de bases de datos, la identificación de expertos, de asociaciones, y de proyectos en general relacionados con la AMI, contribuiría igualmente a la mejora en la calidad y certeza de este tipo de mediciones.

El análisis recogido en esta investigación es igualmente útil para generar recomendaciones para el desarrollo de políticas públicas y programas oficiales para el impulso y fortalecimiento de la AMI. Consecuentemente, investigaciones en torno a la mejora y medición de impacto de políticas y programas AMI constituye, igualmente, una línea de trabajo derivada de esta investigación

Índice de figuras

Figura 1 - Índice de Capital Humano 2013-2015	22
Figura 2 - Usuarios de Internet (Global) (por 100 hab.).....	24
Figura 3 - Usuarios de Internet países ingreso medio Latinoamérica (por 100 hab.)..	24
Figura 4 - Subscriptores de telefonía móvil (por 100 hab.).....	25
Figura 5 - Subcripciones a banda ancha (por 100 hab.).....	26
Figura 6 - Alfabetismo adultos - 15 años + (%).....	27
Figura 7 - Gasto en educación (porcentaje del gasto público).....	28
Figura 8 - Gasto educación per cápita (en U\$ dólares).....	29
Figura 9 - Bienes TIC importados vs. exportados (% de bienes importados y exportados).....	30
Figura 10 - Investigadores en I+D (por millón de hab.).....	31
Figura 11 - Matriculación por tipo de nivel educativo (%)	32
Figura 12 - Tasa de matriculación educación terciaria (%).....	33
Figura 13 - Estudiantes en educación terciaria matriculados por área según UNESCO (% total matriculas).....	34
Figura 14 - Medias PISA por competencia (2012).....	35
Figura 15 - Ratio de estudiantes por profesor en educación primaria y secundaria.....	36
Figura 16 - Usuarios de Facebook e Internet.....	39
Figura 17 - Matriculación en programas que utilizan las TIC aplicadas a la educación (%)	41
Figura 18 - <i>Networked Readiness Index</i> (2013-2014).....	42
Figura 19 - Indicadores NRI 2014 relacionados con TIC y Educación.....	43
Figura 20 - Mapa metodológico	49
Figura 21 - Diagrama educomunicación.....	90
Figura 22 - Modelo Jerárquico de Habilidades Generales (UNESCO).....	105
Figura 23 - Estructura de los criterios de evaluación de AMI.....	107
Figura 24 - AI en Continuo	121
Figura 25 - Referencia a AMI y AMI como competencia en el currículo.....	163
Figura 26 - Cursos obligatorios u opcionales en AMI (primaria y secundaria).....	164
Figura 27 - Ajuste de estrategias nacionales a desarrollo AMI en las escuelas.....	165
Figura 28 - Evaluaciones AMI.....	166
Figura 29 - Enfoque de evaluaciones (AMI y/o TIC)	168
Figura 30 - Departamentos TIC y/o AMI para la educación.....	169
Figura 31 - Formación AMI para los profesores.....	171
Figura 32 - Evaluación AMI para profesores.....	172
Figura 33 - Sistema para tutorizar profesores que se forman en AMI.....	173
Figura 34 - Énfasis evaluaciones AMI profesorado (AMI y/o TIC)	174
Figura 35 - Eventos en AMI (escuela y larga escala).....	175
Figura 36 - Recursos en AMI	176
Figura 37 - Legislación en AMI	178
Figura 38 - Autoridad/agencia en medios y comunicaciones	179
Figura 39 - Políticas TIC de Acceso y/o Apropiación	180
Figura 40 - Programas de eLearning y campañas de protección a la ciudadanía en Internet.....	181
Figura 41 - Implicación agentes de medios en actividades AMI.....	184

Figura 42 - Iniciativas ciudadanas y asociaciones que trabajan la AMI	186
Figura 43 - Coordinación entre iniciativas ciudadanas y asociaciones	187
Figura 44 - Modelo Educación de Medios CNTV, Chile	209
Figura 45 - Índice de Preparación AMI (IPAMI)	339
Figura 46 - IPAMI vs. Índice positivo	341
Figura 47 - Subíndice de Educación y AMI	343
Figura 48 - Diferencias en puntajes Subíndice de Educación y AMI.....	344
Figura 49 - Subíndice de Políticas AMI.....	349
Figura 50 - Diferencias en puntajes Subíndice de Políticas AMI	350
Figura 51 - Subíndice de Industria de Medios y AMI	355
Figura 52 - Subíndice de Sociedad Civil y AMI.....	359
Figura 53 - Subíndice de Disponibilidad de Medios	362

Índice de tablas

Tabla 1 - Estrategias TIC en la Educación (UNESCO-UIS, 2012)	37
Tabla 2 - Instrumentos metodológicos	51
Tabla 3 - Comparativo CE y UNESCO	52
Tabla 4 - Contexto socio-económico	53
Tabla 5 - Infraestructura TIC	54
Tabla 6 - Indicadores de educación básicos	55
Tabla 7 - Grilla de análisis de contenidos de fuentes secundarias	56
Tabla 8 - Procesos AMI	72
Tabla 9 - Competencias AMI	72
Tabla 10 - Evolución de la AM por periodos históricos	76
Tabla 11 - Áreas de la Alfabetización Mediática	80
Tabla 12 - Comparativos "alfabetización mediática" Pérez Tornero	85
Tabla 13 - AMI UNESCO	95
Tabla 14 - Definiciones UNESCO 2011	96
Tabla 15 - Procesos y ejes de acción claves	101
Tabla 16 - Mapa de Habilidades Comunicativas	103
Tabla 17 - Categorías de variables	109
Tabla 18 - Componentes de habilidad	110
Tabla 19 - Proceso de medición de Alfabetización TIC	111
Tabla 20 - Ítems de observación de Del Moral & Villalustre	112
Tabla 21 - Análisis de iniciativas de medición	116
Tabla 22 - Habilidades individuales	118
Tabla 23 - Competencias individuales	121
Tabla 24 - Competencias esenciales de la alfabetización mediática y digital	126
Tabla 25 - Principales agentes del marco para la evaluación AMI	129
Tabla 26 - Marco UNESCO y marco europeo	132
Tabla 27 - Mapa de Competencias UNESCO-GLOBAL (2013)	133
Tabla 28 - Resumen de dimensiones y componentes AMI	135
Tabla 29 - Mapa de habilidades y competencias en AMI	146
Tabla 30 - Variables observación contexto AMI I	192
Tabla 31 - Variables observación contexto AMI II	193
Tabla 32 - Matriz de habilidades TIC para el aprendizaje 2013	207
Tabla 33 - Habilidades del Siglo XII – EducarChile	213
Tabla 34 - Ranking positivo de contexto AMI	320
Tabla 35 - Certeza respuestas cuestionario expertos	323
Tabla 36 - Promedios pesos CE y UNESCO	324
Tabla 37 - Niveles UNESCO	325
Tabla 38 - Pesos ITU-IDI y UNESCO	325
Tabla 39 - Promedios peso componente de acceso	326
Tabla 40 - Opciones de pesos índice	326
Tabla 41 - Subíndice de Educación y AMI	327
Tabla 42 - Subíndice de Políticas AMI	331
Tabla 43 - Subíndice de Industria de Medios y AMI	333
Tabla 44 - Subíndice de Industria de Medios y AMI	335
Tabla 45 - Subíndice de Disponibilidad de Medios	336

Tabla 46 - Diferencias en puntajes IPAMI.....	340
Tabla 47 - Diferencias en puntajes Subíndice de Industria de Medios y AMI	356
Tabla 48 - Diferencias en puntajes Subíndice de Sociedad Civil y AMI.....	359
Tabla 49 - Diferencias en puntajes Subíndice de Disponibilidad de Medios	362
Tabla 50 - Valores que componen Subíndice de Disponibilidad de Medios	363
Tabla 51 - Relación subíndices	369
Tabla 52 - Correlaciones IPAMI y subíndices.....	371
Tabla 53 - Relación índices compuestos.....	376
Tabla 54 - Correlaciones IPAMI y otros índices	378

Bibliografía

- ACRL - Association of College and Research Libraries. (2000). Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Chicago (Illinois), American Library Association.
- ADIC – Agenda Digital Imagina Chile. (2013). Gobiernos presenta Agenda Digital Imagina Chile 2013-2020. Gobierno de Chile. Subsecretaría de Telecomunicaciones. Recuperado el 10/12/2014, de <http://www.subtel.gob.cl/noticias/127-desarrollo-digital/3220-gobierno-presenta-agenda-digital-imagina-chile-2013-2020>
- ADU- Agenda Digital Uruguay 2011-2015. (2011). 15 objetivos para el 2015. Agencia de Gobierno Electrónico y Sociedad de la Información. Recuperado el 21/11/2014, de http://uruguaydigital.uy/inicio/la_politica_digital/3_agenda_digital_uruguay
- AFM – A Favor de lo Mejor (2015). A favor de lo mejor. Recuperado el 24/11/2015, de www.afavordelomejor.org
- AFSCA – Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual. (s.f.). República de Argentina. Presidencia de la Nación. Recuperado el 03/02/2015, de <http://afsca.gob.ar/que-es-el-afsca/>
- AGESIC - Agencia para el Desarrollo del Gobierno de Gestión Electrónica y la Sociedad de la Información y del Conocimiento. (s.f.a). Qué es AGESIC. República Oriental del Uruguay. Recuperado el 16/01/2015, de http://www.agesic.gub.uy/innovaportal/v/33/1/agesic/que_es_agesic.html
- AGESIC - Agencia para el Desarrollo del Gobierno de Gestión Electrónica y la Sociedad de la Información y del Conocimiento. (s.f.b). Misión y Visión. República Oriental del Uruguay. Recuperado el 16/01/2015, de http://www.agesic.gub.uy/innovaportal/v/89/1/agesic/mision_y_vision.html
- Aguaded-Gómez, J.I. (1995). La Educación para la Comunicación. La enseñanza de los medios en el contexto iberoamericano. En: Aguaded Gómez, J. I., & Cabero Almenara, J. (1995). Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano. Universidad Internacional de Andalucía, España.
- Aguaded-Gómez, J.I. (2012). Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas. Comunicar [en línea] 2012, XIX (Sin mes): [Fecha de consulta: 19 de noviembre de 2013] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15823083001>> ISSN 1134-3478

- AIG – Autoridad Nacional para la Innovación Gubernamental. (s.f.). Acerca de la AIG. Recuperado el 01/02/2015, de <http://innovacion.gob.pa/acercade>
- Ainley, J., Fraillon, J., Gebhardt, E., Schulz, W. (2012). National assessment program: ICT literacy technical report. (NAP-ICTL) Sydney: Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA)
- ANEP – Administración Nacional de Educación Pública. (s.f.). Acerca de la ANEP. República Oriental del Uruguay. Recuperado el 29/01/2015, de <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/acerca-de-anep>
- Aparici, R. (Coord.). (2003). Comunicación educativa en la sociedad de la información. UNED, Madrid.
- Aparici, R. (Coord.). (2010). Educomunicación: más allá del 2.0. Gedisa, Barcelona.
- Area, M., Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, Sin mes, 13-20.
- Arias, F. G. (1999). *El proyecto de investigación*. FIDIAS G. ARIAS ODÓN.
- Asociación de Comunicadores Escolares del Sur Peruano – ACESP (2015). Educación Mediática. Recuperado el 10/12/2015, de: <http://mundoacesp.blogspot.com.es/2013/03/acesp-educacion-mediatica.html>
- Balarin, M. (2013). Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina Caso Perú. UNESCO, Argentina. Recuperado el 03/02/2015, de http://www.unicef.org/argentina/spanish/Peru_ok.pdf
- Banfí, K., Monti, N. (2013). Informe sobre regulación de medios en Latinoamérica. Alianza Regional por la Libre Expresión e Información. Artículo XIII.
- Barbas Coslado, Á. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, (14), 157-175.
- Barón, L., Gómez, R. (2012). From infrastructure to social appropriation of public access computing: an assessment of ICT policy in Colombia". *AMCIS 2012 Proceedings*. Paper 1. Julio 29, 2012.
- Barranquero, A. (2007). Concepto, instrumentos y desafíos de la edu-comunicación para el cambio social. *Comunicar*, 15(29) págs. 115-120.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Editorial GEDISA.

- BM - Banco Mundial (2013). Indicadores. Plataforma virtual. Recuperado el 10/10/2013, de: <http://data.worldbank.org/indicador/TX.VAL.ICTG.ZS.UN/countries/1W-ZJ?display=graph>
- BM - Banco Mundial (2015). World Development Indicators. Plataforma virtual. Recuperado el 03/03/2016, de: <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=2&country=&series=IT.CEL.SETS.P2&period=#>
- BM – Banco Mundial (2014). Indicadores. Plataforma virtual. Recuperado el 03/03/2016, de <http://knoema.com/WBINU2015/internet-users-1960-2014>
- Brunner Seco, M. (s.f.). Educación Crítica para los Medios de Comunicación: Una necesidad urgente para nuestros niños y jóvenes. UNED. Recuperado el 13/03/2015, de <http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/primer/modulos/teorias-del-aprendizaje-y-comunicacion-educativa/educacion-critica.htm>
- Buckingham, D. (2005). Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Paidós, Barcelona.
- Buckingham, D. (2010). e Future of Media Literacy in the Digital Age: Same Challenges for Policy and Practice. Media Education Journal, 47, 3-10.
- Bunge, M. (2000). La investigación científica: su estrategia y su filosofía. Siglo XXI, México.
- Burn, A. & Reid, M. (2012). Screening Literacy: Re ecting on Models of Film Education in Europe. Nordic Journal of Digital Literacy, 314.
- CAF – Banco de Desarrollo de América Latina. (2013). Sector TIC Panamá. Recuperado el 01/02/2015, de http://publicaciones.caf.com/media/38969/cartilla_panama.pdf
- CAMTIC – Cámara de Tecnologías de Información y Comunicación. (s.f.). Sobre CAMTIC. Costa Rica. Recuperado el 13/11/2014, de <http://www.camtic.org/sobre-camtic/quienes-somos/#sthash.VqVsEvtT.dpuf>
- Canaima Educativo. (s.f.). Canaima Educativo. Centro Nacional de Tecnologías de Información. Ministerio del Poder Popular para Ciencia y Tecnología. Recuperado el 23/03/2015, de <http://wiki.canaimaeducativo.gob.ve/doku.php/Portada%20>

- Cantv - Compañía Anónima Nacional de Teléfonos de Venezuela. (s.f.). Somos Cantv. Recuperado el 12/02/2015, de <http://www.cantv.com.ve/seccion.asp?pid=1&sid=1243&id=2&und=6>
- Carlsson, U., Tayie, S., Jacquinot-Delaunay, G., Pérez-Tornero, J.M. (2008). *Empowerment through Media Education and Intercultural Dialogue*. Göteborg: International Clearinghouse on Children, Youth and Media – Nordicom - Göteborg University.
- Catts, R., & Lau, J. (2009). Hacia unos indicadores de Alfabetización Informacional: Marco conceptual elaborado por Ralph Catts y Jesús Lau con una lista de posibles indicadores internacionales para el suministro y el acceso a la información, y las competencias relacionadas, establecida por el Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Cazau, P. (2006). Introducción a la investigación en ciencias sociales. Buenos Aires. Editorial Universidad Ricardo Palma. Tercera edición. Recuperado el 26/04/2015, de <http://alcazaba.unex.es/asg/400758/MATERIALES/INTRODUCCIÓN%20A%20LA%20INVESTIGACIÓN%20EN%20CC.SS..pdf>
- CECI – Centros Comunitarios Inteligentes. (s.f.). Ministerio de Ciencia, Tecnología y Telecomunicaciones (MICITT). Costa Rica. Recuperado el 18/04/2015, de http://www.micit.go.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=733&Itemid=1498
- CEDUCAR – Comunidad Educativa de Centroamérica y República Dominicana. (s.f.a). Sobre CEDUCAR. Costa Rica. Recuperado el 18/04/2015, de http://www.micit.go.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=733&Itemid=1498
- CEDUCAR – Comunidad Educativa de Centroamérica y República Dominicana. (s.f.b). Quiénes somos. Recuperado el 12/02/2015, de <http://www.ceducar.info/CEDUCAR/index.php/quienes-somos/sobre-educar>
- CEIP – Consejo de Educación Inicial y Primaria. (s.f.). EscuelaTV. Administración Nacional de Educación Pública. República Oriental del Uruguay. Recuperado el 24/02/2015, de <http://cep.edu.uy/escuela-tv>
- Celot, P., Pérez Tornero, J.M. (2009). Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Brussels. European Commission - EAVI Consortium. Recuperado de http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf

- Centro de Prevención del Delito. (2014). Delitos Cibernéticos. Gobierno del Estado de México. Recuperado el 30/01/2015, de http://cpd.edomex.gob.mx/delitos_ciberneticos
- Centros MEC. (s.f.). Alfabetización Digital. Plan Nacional de Alfabetización Digital (PNAD). Ministerio de Educación y Cultura. República Oriental del Uruguay. Recuperado el 23/11/2014, de http://www.centrosmec.org.uy/innovaportal/v/15192/31/mecweb/que_es?breadid=null&3colid=229
- CEPAL. (2008). La sociedad de la información en América Latina y el Caribe: desarrollo de las tecnologías y tecnologías para el desarrollo. Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.oei.es/tic/cepal.pdf>
- CEPAL. (2010). [Cimoli, M. (Coord.)]. Las TIC para el crecimiento y la igualdad: renovando las estrategias de la sociedad de la información. Publicación de Naciones Unidas. Recuperado el 12/12/2012, de <http://www.eclac.cl/socinfo/noticias/documentosdetrabajo/6/41716/TICparaelcrecimientoylaigualdad.pdf>
- CEPAL. (2013). Estrategias de TIC ante el desafío del cambio estructural en América Latina y el Caribe: balance y retos de renovación. Documento de proyecto “Diálogo político inclusivo e intercambio de experiencias”, del programa Alianza para la Sociedad de la Información 2 (@LIS2). Recuperado el 03/03/2016, de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4063/S2013159_es.pdf?sequence=1
- CERTUY - Centro de Respuesta de Incidentes de Seguridad Informática del Uruguay. (2013). Seguro te Conectás. República Oriental del Uruguay. [Publicado el 12/11/2013]. Recuperado el 19/03/2015, de <http://www.cert.uy/seguro-te-conectas/descripcion-general/seguro-te-conectas>
- CIESPAL - Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina. (2013). Recuperado el 06/12/2013, de http://www.ciespal.net/ciespal/index.php?option=com_content&view=article&id=436&Itemid=65
- Clic Seguro. (s.f.) Clic Seguro. Subsecretaría de Educación Básica. Estados Unidos Mexicanos. Recuperado el 23/11/2014, de <http://www.clicseguro.sep.gob.mx>
- CNSIC – Comisión Nacional para la Sociedad del Conocimiento y la Información. (2016). Agenda Digital de la República Dominicana 2016-2020.

- CNTV-EM. (2011). Educación en Medios. Consejo Nacional de Televisión. Gobierno de Chile. Recuperado el 10/10/2014, de http://www.cntv.cl/prontus_cntv/site/artic/20110411/pags/20110411123823.html
- CNTV-EMA (s.f.). La Educación en Medios Audiovisuales (EMA). Consejo Nacional de Televisión. Gobierno de Chile. Recuperado el 10/10/2014, de <http://www.novasur.cl/content/educacion-en-medios>
- Colombeia. (s.f.). Colombeia TV. República Bolivariana de Venezuela. Recuperado el 17/03/2015, de <http://www.colombeia.edu.ve/web/index.php/colombeia-tv/colombeia-tv>
- Colombia Aprende. (2006). Mis medios. República de Colombia. Recuperado el 03/02/2015, de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-102245.html>
- Colombia Aprende. (2014). Oficina de Innovación Educativa con Uso de Nuevas Tecnologías. República de Colombia. Recuperado el 12/11/2014, de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-316536.html>
- Colombia Aprende. (s.f.a). Quiénes somos. República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 06/02/2015, de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/w3-article-312089.html>
- Colombia Aprende. (s.f.b). Redvolución: una opción para que los estudiantes presten el Servicio Social obligatorio. República de Colombia. Recuperado el 06/02/2015, de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/w3-article-326378.html>
- Computadores para Educar. (s.f.). ¿Qué es Computadores para Educar? República de Colombia. Plan Vive Digital. Recuperado el 18/12/2014, de <http://www.computadoresparaeducar.gov.co/inicio/?q=node/27>
- COMSCORE. (2013). 2013 Latin America Digital Future in Focus. Recuperado el 20/11/2013, de http://www.comscore.com/Insights/Presentations_and_Whitepapers/2013/2013_Latin_America_Digital_Future_in_Focus
- CONCORTV - Consejo Consultivo de Radio y Televisión. (s.f.). El CONCORTV, Quiénes somos. República del Perú. Recuperado el 24/11/2014, de <http://www.concortv.gob.pe/index.php/el-concortv/nosotros/el-concortv.html>

- CONEVAL - Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo. (2013). Producción y Transmisión de Materiales Educativos y Culturales. Secretaria de Educación Pública. Estados Unidos Mexicanos. Recuperado el 12/11/2014, de http://www.televisioneducativa.gob.mx/themes/simple/descargas/11_E013.pdf
- CONEVyT - Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo. (2012). ¿Quiénes Somos? Secretaria de Educación Pública. Estados Unidos Mexicanos. Recuperado el 20/02/2015, de http://www.conevyt.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=183&Itemid=358
- CONPES - Consejo Nacional de Política Económica y Social (2013). Declaratoria De Importancia Estratégica de los Proyectos “Ampliación Programa de Telecomunicaciones Sociales” e “Implementación 800 Tecnocentros Nacional”. República de Colombia Departamento Nacional de Planeación.
- CORDICOM - Consejo de Regulación y Desarrollo de la Información y la Comunicación. (s.f.). Objetivos estratégicos. República del Ecuador. Recuperado el 12/12/2014, de <http://www.cordicom.gob.ec/objetivos-estrategicos/>
- CPC - Consejo Privado de Competitividad (2013). Informe Nacional De Competitividad 2012 – 2013. Ruta de la Prosperidad Colectiva. Colombia. Recuperado el 12/11/2014, de <http://www.compite.com.co/site/wp-content/uploads/2012/11/INC-2012-2013.pdf>
- CSIC - Coordinación de la Sociedad de la Información y el Conocimiento. (2010). Misión y Visión de la Coordinación de la Sociedad de la Información y el Conocimiento (CSIC). Secretaria de Comunicaciones y Transporte. Estados Unidos Mexicanos. Recuperado el 21/10/2014, de <http://www.sct.gob.mx/index.php?id=75>
- Culver, S.H.; Jacobson, T. (2012). “Alfabetización mediática como método para fomentar la participación cívica”. Revista Comunicar, 39, v XX, 73.80.
- Curso CISCO - TIC en nivel inicial. (s.f.). Yachay, Ciudad del Futuro. República del Ecuador. Recuperado el 12/12/2014, de <http://www.yachay.gob.ec/curso-cisco-it-essentials/>
- Chomsky, N., Otero, C.P. (1976). Aspectos de la teoría de la sintaxis. Aguilar.
- D'Almeida, F. (2011). La manipulation: «Que sais-je?». N° 3665. Presses universitaires de France.

- De Oliveira Soares, I. (2009). Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. *Nómadas*, (30), 194-207.
- Decreto Ejecutivo N°8. (2009). Presidencia de la República. República del Ecuador. Quito, 13 de agosto de 2009. Recuperado el 20/12/2014, de <http://www.advicom.ec/userFiles/files/DECRETO%20EJECUTIVO%20No%208%20FUSION%20CONARTEL%20AL%20CONATEL.pdf>
- Decreto Supremo N° 006-2012-ED. (2012). Por el cual se aprueban el Reglamento de Organización y Funciones (ROF) y el Cuadro para Asignación de Personal (CAP) del Ministerio de Educación. República del Perú. Recuperado el 02/02/2015, de <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/decretos.php>
- Decreto Supremo N° 016-2007-ED. (2007). Por el cual se modifica el artículo 49° del ROF y aprueba la fusión de los Proyectos PEAR y Huascarán así como el Programa de Mejoramiento de la Educación Secundaria en Direcciones Generales del Ministerio de Educación. República del Perú. Recuperado el 03/02/2015, de <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/decretos/DS-016-2007-ED.php>
- Decreto Supremo N° 066-2011-PCM. (2011). Por el cual se aprueba el "Plan de Desarrollo de la Sociedad de la Información en el Perú - La Agenda Digital Peruana 2.0". República del Perú. Recuperado el 23/11/2014, de http://www.codesi.gob.pe/docs/AgendaDigital20_28julio_2011.pdf
- Del Moral Pérez, E., Martínez, L. (2013). Alfabetización mediática, participación y responsabilidad frente a los medios de la generación del silencio. *Comunicar*, 20(40).
- Del Moral-Pérez, M. E., Villalustre-Martínez, L. (2013). Alfabetización mediática, participación y responsabilidad frente a los medios de la generación del silencio. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 20(40), 173-181.
- Durán Becerra, T., Tejedor Calvo, S. (2015). Implementación curricular de la Alfabetización Mediática en Europa. Principales resultados del proyecto EMEDUS. En Pérez-Tornero, J.M., Fuelles Gutiérrez, A., Rodríguez-Hoyos, C. (Coords). (2015). *Los territorios de la educación mediática*. Barcelona. Editorial UOC. ISBN: 9788490648926.
- Durán Becerra, Tomás. (2013). La Alfabetización digital mediática y el reto de las TIC en Colombia: diagnóstico y análisis de las principales iniciativas educomunicativas en el escenario 2.0.
- ECDL Foundation. (2010). E-skills career tool: linking ITC skills to jobs. Recuperado el 13/05/2013, de http://www.ecdl.org/careertool/en_profile.jsp

- EDNSETIC. (2015). Especialización docente de nivel superior en Educación y TIC. República de Argentina. Ministerio de Educación y Presidencia de la Nación. Recuperado el 02/02/2015, de <http://postitulo.educ.ar/acerca-de/>
- Educ.ar. (s.f.). Un portal para la inclusión, la calidad educativa y la innovación en la sociedad del conocimiento. República de Argentina. Ministerio de Educación Nacional y Presidencia de la Nación. Recuperado el 05/02/2015, de <http://www.educ.ar/sitios/educar/institucional/acercade>
- Educa Panamá. (s.f.). ¿Qué es Educa Panamá? Ministerio de Educación de Panamá. Recuperado el 03/01/2015, de <http://www.educapanama.edu.pa/?q=que-es-educa-panama>
- EDUCA. (s.f.). Quiénes somos. Ministerio de Educación. República del Ecuador. Recuperado el 22/12/2014, de <http://www.educa.ec/index.php/quienes-somos>
- Educando. (2013). Encuentros TIC. Ministerio de Educación. República Dominicana. Recuperado el 24/11/2014, de <http://www.educando.edu.do/encuentrostic>
- Educando. (s.f.). Aspectos básicos sobre seguridad en la web. Ministerio de Educación. República Dominicana. Recuperado el 12/01/2015, de <http://www.educando.edu.do/portal/aspectos-basicos-sobre-seguridad-en-la-web/>
- EducarChile. (2013a). Educarchile, el portal de la educación de Chile. Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. Recuperado el 15/11/2014, de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/somos?scc=somos>
- EducarChile. (2013b). ¿Qué son las Habilidades TIC para el Aprendizaje (HTPA)? Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. Recuperado el 15/11/2014, de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=218546&es=217457>
- EducarChile. (s.f.). Habilidades del Siglo XXI. Gobierno de Chile. Recuperado el 12/03/2015, de <http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=226508>
- EduTEKA. (2011). Quiénes somos. Recuperado el 22/09/2014, en <http://www.eduteka.org/quienes.php3>
- El Comercio. (2014). Ministerio de Educación lanza una nueva plataforma educativa. Redacción Guayaquil. Recuperado el 12/12/2014, de <http://www.elcomercio.com/tendencias/ministeriodeeducacion-plataforma-educacion-augustoespinosa-educarecuador.html>

- En TIC Confío. (2015). En TIC Confío en los Medios. República de Colombia. Recuperado el 15/04/2015, de <https://drive.google.com/file/d/0B512rgluMFCxSGhOVHE0NGE1ZHM/view>
- Enlaces - Centro de Educación y Tecnología. (s.f.). Ministerio de Educación. Recuperado el 14/04/2015, de <http://www.enlaces.cl/index.php?t=44&i=2&cc=1883&tm=2>
- Estrategia Nacional Digital. (2013). Gobierno de la República. Estados Unidos Mexicanos. Recuperado el 16/01/2015, de <http://cdn.mexicodigital.gob.mx/EstrategiaDigital22DIc2014.pdf>
- European Commission. (2007). Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. E-skills for the 21st Century: Fostering Competitiveness, Growth and Jobs. Brussels: European Commission. Recuperado de http://ec.europa.eu/enterprise/sectors/ict/files/comm_pdf_com_2007_0496_f_en_acte_en.pdf
- European Commission. (2009). Commission Recommendation on media literacy in the digital environment for a more competitive audiovisual and content industry and an inclusive knowledge society.
- European Commission. (2010). Identify your ICT needs. Recuperado de 09/05/2013, de <http://ec.europa.eu/enterprise/e-bsn/ebusiness-solutions-guide/calculateMaturity.do>
- European Commission. (2011). Testing and refining criteria to assess media literacy levels in Europe. Brussels. Recuperado de <http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/studies/final-report-ml-study-2011.pdf>
- European Parliament. (2010). Directive 2010/13/EU of the European Parliament and of the Council of 10 March 2010 on the coordination of certain provisions laid down by law, regulation or administrative action in Member States concerning the provision of audiovisual media services (Audiovisual Media Services Directive).
- European Schoolnet; University of Liege Psychology and Education. (2013). Survey of Schools: ICT in Education. Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools. Annex 3: Three survey questionnaires. Belgium. Recuperado de <http://ec.europa.eu/digital-agenda/en/news/survey-schools-ict-education-three-survey-questionnaires-pdf>

- European Software Institute. (2013). IT Card. Recuperado el 09/05/2013, de <http://itcardpyme.it-card.net/ITCardPYME/usuario/Estaticos.do?req=ayuda¶metro=realiz>
- European Union. (2013). Community survey on ICT usage and e-commerce in enterprises. European Union.
- EUROSTAT. (2013). European Union survey on ICT usage in households and by individuals. European Union. Recuperado el 12/04/2014, de <http://www.dst.dk/extranet/varedekl/269.pdf>
- EyM – Escuela y Medios. (s.f.). ¿Por qué una Educación en Medios? República de Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado el 12/10/2014, de <http://portal.educacion.gov.ar/?p=253>
- Fedorov, A. (2011). Alfabetización mediática en el mundo. Infoamérica: Iberoamerican Communiation Review, 5, 3-7.
- Fernández-Planells, A, Figueras-Maz, M. (2012). La educación mediática: una asignatura pendiente en las escuelas de Barcelona y Lima. En Actas IV Congreso Internacional Latina de Comunicación Social: Comunicación, control y resistencias (p. 64). Sociedad Latina de Comunicación Social. Recuperado el 06/12/2013, de http://www.revistalatinacs.org/12SLCS/2012_actas/064_Fernandez.pdf
- Ferrés i Prats, J., García Matilla, A., Aguaded Gómez, J. I., Fernández Cavia, J., Figueras, M., Blanes, M. (2011). Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España. Madrid; Barcelona; Huelva.
- Ferrés i Prats, J, Aguaded Gómez, J.I., García Matilla, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: competencias y retos. CONO 14, 2012, Vol.10, No.3, pp. 23-42. ISSN 1697-8293. Madrid (España).
- Ferrés, J., Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. Comunicar, 38, 20.
- FITEL – Fondo de Inversión en Telecomunicaciones. (s.f.). Fondo de Inversión en Telecomunicaciones. Ministerio de Transportes y Telecomunicaciones. República del Perú. Recuperado el 03/02/2015, de <http://www.fitel.gob.pe/pg/fondo-inversion-telecomunicaciones-fitel.php>
- FOD – Fundación Omar Dengo. (s.f.) Propuesta Didáctica del Programa Nacional de Informática Educativa PRONIE MEP-FOD. Costa Rica. Recuperado el 30/11/2014, de <http://www.fod.ac.cr/guiasdidacticas/contenidos/acercade.htm>

- Frau-Meigs, D. (2012). Transliteracy as the New Research Horizon for Media and Information Literacy. *Medijske studije*, 3(6), 14-26.
- Frau-Meigs, D.; Flores, J.; Tort, F. & Velez, I. (2014). Translit. Presentation at the European Median and Information Literacy Forum. Paris. UNESCO. http://ppemi.ens-cachan.fr/lib/exe/fetch.php/colloque140528/presentation_unesco_session_6.pdf
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Madrid.
- Fundación Infocentro. (s.f.). *Historia y Marco Legal*. Ministerio del Poder Público para Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología. Recuperado el 18/04/2015, de <http://www.infocentro.gob.ve/index.php/conocenos?layout=edit&id=111>
- Giraldo-Luque, S. (2010). Ciudadanía activa y alfabetización mediática: relaciones básicas y posibilidades de desarrollo. En Faleiros, A., Scantamburlo, N. (2010). *Revererar*. Barcelona: Gabinete de Comunicación y Educación – Universidad Autónoma de Barcelona.
- Giraldo-Luque, S., Durán-Becerra, T., Esteban, A., Villegas, I.M. (2014). MIL Competences: from theory to practice. *Measuring citizens' competences on Media and Information Literacy*. *eLearning Papers*, 38, 18-30.
- Gross, M. (2010). Tipos de investigación. Recuperado el 22/02/2013, de <http://manuelgross.bligoo.com/conozca-3-tipos-de-investigacion-descriptiva-exploratoria-y-explicativa>
- Grunwald Declaration on Media Education. (1982). Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF
- HCI – Human Capital Index. (2013). *The Human Capital Report*. World Economic Forum.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington. Recuperado de http://www.knightcomm.org/wp-content/uploads/2010/12/Digital_and_Media_Literacy_A_Plan_of_Action.pdf
- IDEALWARE. (2012). *Nonprofit Social Media Policy Workbook*. Portland: Idealware. Recuperado de

http://www.idealware.org/sites/idealware.org/files/sm_policy_full_web_version.pdf

Internet para Todos. (s.f.). Sobre Nosotros. Gobierno de la República de Panamá. Recuperado el 03/02/2015, de <http://www.internetparatodos.gob.pa/index.php/sobre-nosotros>

Internet Segura. (s.f.). ENLACES –Centro de Educación y Tecnología. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. Recuperado el 12/04/2014, de <http://www.enlaces.cl/index.php?t=95>

InternetSano. (s.f.). Internet sano en República Dominicana. República Dominicana. Recuperado el 23/01/2015, de <http://www.Internetsano.do/index.php/Internet-sano/Internet-sano-en-republica-dominicana>

ITU. (2009). TIC y recuperación económica. Recuperado el 12/03/2016, de <http://www.itu.int/net/itunews/issues/2009/07/04-es.aspx>

ITU. (2016). The ICT Development Index (IDI): conceptual framework and methodology. Recuperado el 12/03/2016, de <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/publications/mis2015/methodology.aspx>

Kaplún, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación. Ediciones de la Torre, Madrid.

Katz, R. (2009). El papel de las TIC en el desarrollo: Propuesta de América Latina a los Retos económicos actuales. Fundación Telefónica (Vol. 19). Ariel, Madrid.

Katz, R. (2010). The impact of broadband on the economy: Research to date and policy issues. Broadband Series. Recuperado el 03/03/2016, de: <http://www.itu.int/ITU-D/treg/Events/Seminars/GSR/GSR10/documents/GSR10-ppt1.pdf>

Katz, R. (2012). The economic impact of broadband: Research to date and policy issues. Geneva: International Telecommunications Union.

Katz, R., Koutroumpis. P. (2013). “Measuring Digitization: a growth and welfare multiplier”. Technovation, Vol. 33, Issues 10-11, October, pp. 311-386

Katz, R.L., Callorda, F.M. (2015). Impact of Institutional Arrangements in the Digitization and Economic Development in Latin America (Impacto De Arreglos Institucionales En La Digitalización Y El Desarrollo Económico De América Latina) Proceedings of the 9th CPRLatam Conference, Cancun, July 13-14th, 2015. Disponible en SSRN: <http://ssrn.com/abstract=2713990>

- Kim, K. S., Yoo-Lee, E., & Joanna Sin, S. C. (2011). Social media as information source: Undergraduates' use and evaluation behavior. *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, 48(1), 1-3.
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. *Media Culture Society* 2011 33: 211 DOI: 10.1177/0163443710393382
- Lau, J., Cortés, J. (2009). Habilidades informativas: convergencia entre ciencias de información y comunicación. *Comunicar*, nº 32, v.XVI, 2009.
- Ley 1507 de 2012. (2012). Por la cual se establece la distribución de competencias entre las entidades del Estado en materia de televisión y se dictan otras disposiciones. República de Colombia.
- Ley Orgánica de Comunicación. (2013). República del Ecuador. Asamblea Nacional. Quito, 21 de junio de 2013. Recuperado el 30/11/2013, de http://www.asambleanacional.gob.ec/es/system/files/ley_organica_comunicacion.pdf
- Libro Blanco de Territorios Digitales en Ecuador. (2014). Viceministerio de la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Subsecretaría de Fomento de la Sociedad de la Información y Gobierno en Línea. Recuperado el 10/11/2014, de <http://www.observatoriotic.mintel.gob.ec/images/varios/Noticias/Libro-Blanco-Territorio-Digital-v2-20-October-2014.pdf>
- Lineamientos Estratégicos para el Desarrollo Digital y Agenda Digital (2014). Desarrollo Digital. Gobierno de Chile. Recuperado el 19/12/2014, de <http://www.economia.gob.cl/wp-content/uploads/2014/08/Consejo-Publico-Privado-Desarrollo-Digital-07082014.pdf>
- Literat, I. (2014). Measuring New Media Literacies: Towards the Development of a Comprehensive Assessment Tool. *Journal of Media Literacy Education*, 6(1), 15-27.
- Literat, I. (s.f.). A Media Literacy Quiz. University of Southern California. Annenberg School for Communication and Journalism. Recuperado el 17/10/2014, de https://uscannenberg.qualtrics.com/SE/?SID=SV_cwLRMymkLMboa3O
- Livingstone, S. (2002). *Young people and new media: Childhood and the changing media environment*. Sage.
- Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New media & society*, 10(3), 393-411.

- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2010). Risks and safety on the internet. LSE, London: EU Kids Online.
- LOPNA - Ley Orgánica de Protección al Niño y al Adolescente. (1998). República Bolivariana de Venezuela. Recuperado el 16/03/2015, de <http://www.hsph.harvard.edu/population/trafficking/venezuela.child.07.pdf>
- Lugo, M. T., Kelly, V., & Schurman, S. (2012). Políticas TIC en educación en América Latina: más allá del modelo 1: 1. Campus Virtuales, Revista Científica Iberoamericana de Tecnología Educativa, 1(1), 31-42.
- Martínez, F. (2010). El poder de los medios. Panamá. En: Rincón, O. (2010). ¿Por qué nos odian tanto? Estado y medios de comunicación en América Latina. Centro de Competencias de Comunicación para América Latina Friedrich Ebert Stiftung, Bogotá, Colombia.
- Mckenzie, R. (2005). Estudio comparativo de la regulación de los medios de comunicación en Francia, Estados Unidos, México y Ghana. Derecho Comparado de la Información, (6), 155-199.
- México Conectado. (2013). Lineamientos del Proyecto México Conectado. Gobierno de la República. Estados Unidos Mexicanos. Recuperado el 12/01/2015, de http://www.mexicoconectado.gob.mx/images/archivos/Lineamientos_Mexico_Conectado.pdf
- MICITT – Ministerio de Ciencia, Tecnología y Telecomunicaciones. (s.f.). Ejes estratégicos MICITT. Recuperado el 13/11/2014, de http://www.micit.go.cr/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=669
- MiCompu.mx. (2013). Dotación de equipos de cómputo portátiles para niños de quinto y sexto grados de escuelas primarias públicas. Secretaria de Educación Pública. Estados Unidos Mexicanos. Recuperado el 03/05/2015, de http://basica.primariatic.sep.gob.mx/descargas/TIC_DOTACION_BAJA.pdf
- MINCI – Ministerio del Poder Popular para la Comunicación y la Información. (2015). Gobierno Nacional sigue dotando a estudiantes con computadoras Canaimitas. [Publicado el 15/01/2015]. Recuperado el 19/03/2015, de <http://www.minci.gob.ve/2015/01/gobierno-nacional-sigue-dotando-a-estudiantes-con-computadoras-canaimitas/>
- MINERD – Ministerio de Educación. (s.f.). Misión, visión y valores. República Dominicana. Recuperado el 20/01/2015, de <http://www.minerd.gob.do/Pages/Sobre%20MINERD/mision-vision.aspx>

- Ministère de l'Éducation Nationale. (2011). B2i Brevet Informatique et Internet. Collège. Feuille de position B2i. Paris. Ministère de l'Éducation Nationale. Recuperado de http://cache.media.eduscol.education.fr/file/2012/58/5/b2i-NivCollege16.11_233585.pdf
- MinTIC – Ministerio TIC. (2014). Escuela Superior de Guerra dirige Diplomado en ciberseguridad y ciberdefensa con el apoyo del MinTIC. República de Colombia. Recuperado el 30/11/2014, de <http://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-article-7684.html>
- MinTIC – Ministerio TIC. (2015a). Acerca de MinTIC. República de Colombia. [Actualizado el 21 de marzo de 2015]. Recuperado el 15/04/2015, de <http://mintic.gov.co/portal/604/w3-propertyvalue-540.html>
- MinTIC – Ministerio TIC. (2015b). Dirección de Conectividad. República de Colombia.[Actualizado el 30 de marzo de 2015]. Recuperado el 15/04/2015, de <http://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-propertyvalue-556.html>
- MinTIC – Ministerio TIC. (s.f.). Aprovechamiento de las TIC para mejorar la calidad educativa. República de Colombia. Recuperado el 20/08/2014, de <http://www.mintic.gov.co/portal/vivedigital/612/w3-propertyvalue-7059.html>
- Molek, N. (2014). Sobre la educación de Medios de Comunicación en Argentina. LabTIC, UNIPE –Universidad Pedagógica. Publicación en línea. Recuperado el 10/10/2014, de <http://unipe.edu.ar/cultura-digital/?p=8>
- Montenegro de Herrera, M. (2013). Informe de la República de Panamá. Décima Segunda (XII) Conferencia Regional sobre las Mujeres de América Latina y el Caribe. CEPAL, 9 de mayo de 2013. Recuperado el 01/02/2015, de http://www.cepal.org/mujer/noticias/noticias/6/49776/Discurso_de_Markelda_Montenegro_de_Herrera.pdf
- Morales, F. (2010). Tipos de investigación. En Gross, M. (2010). Pensamiento imaginativo. Publicación en línea. Recuperado el 22/02/2013, de <http://manuelgross.bligoo.com/conozca-3-tipos-de-investigacion-descriptiva-exploratoria-y-explicativa>
- Morduchowicz, P. R. (2009). When Media Education is State Policy. En Frau-Meigs, D. & Torrent, J. (eds.). (2009). Mapping Media Education Policies in the World: Visions, Programmes and Challenges. The United Nations-Alliance of Civilizations in co-operation with Grupo Comunicar, 170-188
- MTC – Ministerio de Transportes y Comunicaciones. (2010). La Comisión. Plan Nacional para el Desarrollo de la Banda Ancha. República del Perú. Recuperado

el 03/02/2015, de https://www.mtc.gob.pe/portal/proyecto_banda_ancha/comision.html

Navarro-Mejia, W. (2011). Las TIC en el sistema educativo colombiano. Revista Vínculos. Vol. 8, Número 1, Enero - Junio 2011, Colombia.

Nielsen & NM Incite. (2012). Social Media Report 2012. Recuperado el 03/12/2015, de <https://postmediavancouver.sun.files.wordpress.com/2012/12/nielsen-social-media-report-20122.pdf>

NOVASUR. (s.f.). Quiénes somos. Consejo Nacional de Televisión. Gobierno de Chile. Recuperado el 10/10/2014, de <http://www.novasur.cl/sobre-nosotros>

O'Reilly, T. (2009). What is web 2.0. O'Reilly Media.

Observatorio TIC. (s.f.). El Observatorio. República del Ecuador. Ministerio de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Recuperado el 12/12/2014, de <http://www.observatoriotic.mintel.gob.ec/el-observatorio/>

OECD-PISA. (2015). Student performance (PISA 2012). Education GPS: the world of education at your fingertips. Recuperado el 03/03/2016, de <http://gpseducation.oecd.org/Home>

OECD. (2011). PISA 2009 Results: Students on Line: Digital Technologies and Performance (Volume VI). Paris.

OECD. (2013). PIAAC Background Questionnaire. Paris: OECD. Recuperado de [http://www.oecd.org/site/piaac/Background Questionnaire 15DEC10.pdf](http://www.oecd.org/site/piaac/Background%20Questionnaire%2015DEC10.pdf)

OECD. (2014). OECD Review of Telecommunication Policy and Regulation in Colombia. OECD Publishing. ISBN 978-92-64-20813-1.

OEI – Organización de Estados Iberoamericanos. (2014). Dirección General de Tecnologías Educativas. Recuperado el 02/02/2015, de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article13645>

OFCOM. (2010). Questionnaire - Children aged 5-15 (Master). London: OFCOM. Recuperado de <http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/media-lit-2010/children.pdf>

OIT – Organización Internacional del Trabajo. (s.f.). Instituto Nacional de Formación Profesional y Capacitación para el Desarrollo Humano – INADEH. Recuperado el 03/02/2015, de <http://www.oitcinterfor.org/instituci%C3%B3n>

miembro/instituto-nacional-formacion-profesional-capacitacion-desarrollo-humano-inadeh

OPTIC – Oficina Presidencial de Tecnologías de la Información y Comunicación. (s.f.a). Normas sobre Tecnologías de la Información y Comunicación – NORTIC. República Dominicana. Recuperado el 23/09/2014, de <http://optic.gob.do/nortic/index.php/nortic>

OPTIC – Oficina Presidencial de Tecnologías de la Información y Comunicación. (s.f.b). Programa de Alfabetización Digital P@D. República Dominicana. Recuperado el 24/09/2014, de http://www.optic.gob.do/index.php?option=com_zoo&view=category&Itemid=109

OPTIC – Oficina Presidencial de Tecnologías de la Información y Comunicación. (s.f.c). Objetivos OPTIC. República Dominicana. Recuperado el 24/09/2014, de http://www.optic.gob.do/index.php?option=com_zoo&view=item&Itemid=117

Orozco Gómez, G. (1997). Medios, audiencias y mediaciones. Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación, (8), 25-30.

OSICRD – Observatorio de la Sociedad de la Información y el Conocimiento de República Dominicana. (s.f.). ¿Qué es la CNSIC? República Dominicana. Recuperado el 27/03/2015, de http://osicrd.one.gob.do/index.php?option=com_zoo&view=item&Itemid=207

PCI - Plan Conectar Igualdad. (2010a). República de Argentina. Presidencia de la Nación. Recuperado el 11/10/2014, de <http://www.conectarigualdad.gob.ar/seccion/sobre-programa-6>

PCI - Plan Conectar Igualdad. (2010b). República de Argentina. Presidencia de la Nación. Recuperado el 11/10/2014, de <http://www.conectarigualdad.gob.ar/seccion/autoridades-7>

Peñaherrera León, M. (2012). Uso de TIC en Escuelas Públicas de Ecuador: Análisis, Reflexiones y Valoraciones. EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm. 40. Recuperado el 20/04/2015, de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec40/pdf/Edutec-e_n40_Penaherrera.pdf

Perceval, J.M. (2002). Medios de comunicación y educación en la sociedad del ocio. Material Máster. UAB, Barcelona.

- Perceval, J.M., Tejedor-Calvo, S. (2007). El cine y la televisión como nuevos paradigmas de la Educación, *Revista de Comunicaciones, Periodismo y Ciencias Sociales*. Tercer Milenio, 18, Barcelona.
- Pérez Tornero, J. M. (2004). Promoting Digital Literacy. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Pérez Tornero, J. M. (2007). Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pérez Tornero, J. M. (2008). La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática. *Comunicar*, 16(31), 15-25.
- Pérez Tornero, J. M. (Coord.); Martínez-Cerdá, J. F., Pegurer Caprino, M., Durán-Becerra, T., Martire, A., Othman, D. A., Hormigo Bartomeu, E., García Grana, G., Baena, G., Trejo, J., Recoder, M. J., Portalés-Oliva, M., Sanz, M., Giraldo-Luque, S. (2014). Research on Existing Media Education Policies. Countries Overview: Austria – Belgium – Bulgaria – Cyprus – Czech Republic – Denmark – Estonia – Finland – France – Germany – Greece – Hungary – Ireland – Italy – Latvia – Lithuania – Luxembourg – Malta – Netherlands – Poland – Portugal – Romania – Slovakia – Slovenia – Spain – Sweden – United Kingdom. Barcelona: Gabinete de Comunicación y Educación.
- Pérez Tornero, J. M., & Varis, T. (2010). Media literacy and new humanism. Unesco Institute for Information Technologies in Education.
- Pérez Tornero, J. M. (Coord.) (2014). EMEDUS – European Media Literacy Education Study. Research on Existing Media Education Policies. Barcelona, Gabinete de Comunicación y Educación. UAB.
- Pérez Tornero, J.M. (Coord.) (2015). FilmEd-Showing films and other audio-visual content in European School –Obstacles and best practices. European Commission, Brussels. ISBN: 978-92-79-45353-3 DOI: 10.2759/168063
- Pérez Tornero, J.M., Durán Becerra, T. & Tejedor, S. (2015). MIL Policies in Europe 2004-2014: The Uniqueness of a Policy and its Connection to UNESCO. 139-151. En Singh, J., Grizzle, A., Joan Yee, S., Hope Culver, S. MILID Yearbook 2015: Media and Information Literacy for the Sustainable Development Goals. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media. Nordicom. University of Gothenburg. ISBN 978-91-87957-17-8
- Pérez, M.A; Delgado, A. (2012). “De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores”. *Revista Comunicar*. 39, vol XX, 25-34.

PerúEduca - Sistema Digital para el Aprendizaje. (s.f.). PerúEduca Escuela es bastante más que equipos distribuidos a nivel nacional. Ministerio de Educación. República del Perú. Recuperado el 04/02/2015, de <http://www.perueduca.pe/web/visitante/sistemadigital/perueduca-escuela>

PerúEduca TV. (s.f.). Bienvenidos a PerúEduca TV. Ministerio de Educación. República del Perú. Recuperado el 03/02/2015, de <http://www.perueduca.pe/web/visitante/sistemadigital/perueduca-tv>

PETICSEN - Plan Estratégico de Tecnologías de la Información y Comunicaciones para el Sector Educativo. (2002). República Bolivariana de Venezuela. Recuperado el 17/03/2015, de http://www.oei.es/quipu/venezuela/peticsen_venezuela.pdf

PEyM - Programa “Escuela y Medios”, Ministerio de Educación de la Nación. (s.f.). República de Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado el 10/10/2014, de <http://www.me.gov.ar/escuelaymedios/>

Pijpers, R., Oude Vrielink, L., Boeke, H., Mommers, J. (2013). Media Education in Four EU Countries: How do Finland, Sweden, and the UK tackle media education? And how does that compare to the Netherlands? Mijn Kind Online/ Kennisnet.

PIS - Internet Sano. (2011). República de Argentina. Presidencia de la Nación. Recuperado el 02/02/2015, de <http://www.internetsano.gob.ar/paginas.dhtml?pagina=2>

PISA - Programme for International Student Assessment (2009). PISA 2009 Assessment Framework. OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development.

Plan Ceibal. (2010). Principales lineamientos estratégicos. CPA-Ferrere. Recuperado el 11/12/2014, de <http://www.ceibal.edu.uy/Documents/Informe%20Plan%20Estrategico%20CEIBAL.pdf>

Plan Ceibal. (2014). Centro Ceibal para el Apoyo a la Educación de la Niñez y la Adolescencia. Presidencia de la República. República Oriental del Uruguay. Recuperado el 12/03/2015, de <http://www.ceibal.edu.uy/art%3%ADculo/noticias/institucionales/Centro-Ceibal-para-el-Apoyo-a-la-Educacion-de-la-Ninez-y-la-Adolescencia>

Plan Decenal de Educación 2008-2018. (2008). Plan Decenal de Educación 2008-2018. Secretaría de Estado de Educación. República Dominicana. Recuperado el 11/01/2015, de

<http://www.minerd.gob.do/sitios/Planificacion/Documentos%20de%20planificacion/Plan%20Decenal.pdf>

Plan Nacional de Alfabetización Tecnológica. (2008). República Bolivariana de Venezuela. Recuperado el 19/03/2015, de http://www.fundacite-anz.gob.ve/documentos/Plan_Nacional_de_Alfabetizacion_Tecnologica.pdf

PNAC - Plan Nacional de Telecomunicaciones Argentina Conectada 2010-2015. (2010). República De Argentina. Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios. Recuperado el 10/10/2014, de <http://www.argentinaconectada.gob.ar/arg/258/14575/argentina-conectada.html>

PNCTI – Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2005-2030. (2005). Ministerio del Poder Popular para la Ciencia, Tecnología e Innovación. República Bolivariana de Venezuela. Recuperado el 12/03/2015, de http://www.uc.edu.ve/uc_empresas/Plan.pdf

PNDT – Plan Nacional de Desarrollo de las Telecomunicaciones 2015-2021. (2014). Costa Rica: un país Conectado [Consulta pública del 12 de diciembre de 2014]. Ministerio de Ciencia, Tecnología y Telecomunicaciones (MICITT). Recuperado el 18/04/2015, de http://www.micit.go.cr/images/Telecomunicaciones/MIICTT-PNDT-Resumen-Consulta_Publica /MIICTT-PNDT-Resumen-Consulta_Publica.pdf

PNEPT - Plan Nacional de Educación Para Todos 2005-2015, Perú (2005) Recuperado el 06/12/2013, de http://www.oei.es/quipu/peru/Plan_Nacional_EPT.pdf

PNNAC. (2010). Núcleos de Acceso al Conocimiento. República De Argentina. Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios. Recuperado el 10/10/2014, de <http://www.argentinaconectada.gob.ar/arg/258/14554/nucleos-de-acceso-al-conocimiento-nac.html>

Ponjuán, G., Pinto, M. & Uribe-Tirado, A. (2015). Conceptualización y perspectivas de la alfabetización informacional en Iberoamérica: un estudio Delphi. Information Research, 20(3), paper 680. Recuperado el 10/02/2016, de <http://InformationR.net/ir/20-3/paper680.html>

PPSIC – Política Pública para la Sociedad de la Información y el Conocimiento. (2014). Ministerio de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información. República de Ecuador. Recuperado el 10/10/2014, de http://www.observatoriotic.mintel.gob.ec/images/info_cualitativa/01_DocumentacionTIC/06_PoliticasyPublicas/01_PoliticasyPublicas_de_la_Sociedad_de_la_Informacion_y_el_Conocimiento.pdf

- Programa Piloto de Inclusión Digital. (2014). Presidencia de la República. Estados Unidos Mexicanos. Recuperado el 16/01/2015, de <http://www.presidencia.gob.mx/edn/programa-piloto-de-inclusion-digital>
- PROSIC – Programa de la Sociedad de la Información y el Conocimiento. (s.f.). Misión, visión y objetivos. Universidad de Costa Rica. Costa Rica. Recuperado el 15/04/2015, de <http://www.prosic.ucr.ac.cr/prosic/mision-vision-objetivos>
- PROSIC – Programa Sociedad de la Información y el Conocimiento. (2010). Ciberseguridad en Costa Rica. San José, Costa Rica. Recuperado el 20/09/2014, de http://www.prosic.ucr.ac.cr/sites/default/files/documentos/ciberseguridad_en_costa_rica.pdf
- Puertas, M. C., Salazar, A. R. (2006). Un país que impulsa la educación para tod@s. Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos, (213), 64-70.
- QuéVeo. (s.f.). Quiénes somos. Recuperado el 10/12/2014, de <http://www.queveo.cl/quienes-somos/>
- Radakovich, R., Escuder, S., Morales J., Ponce, M. (2013). Trazando un Mapa de los Medios Digitales: Uruguay. Open Society Foundation. Recuperado el 21/03/2015, de <http://www.comunicacion.edu.uy/sites/default/files/OSF-Media-Report-Uruguay-SP.pdf>
- RED – Radio Educativa Dominicana. (s.f.). Historia de Radio Educativa Dominicana. Recuperado el 13/09/2014, de <http://redfm.gob.do/historia-de-radio-educativa-dominicana/>
- Red EDUSAT. (s.f.). Presentación. Recuperado el 12/01/2015, de <http://edusat.ilce.edu.mx/edusat.asp?id=2726>
- Red ILCE. (s.f.). Quiénes somos. Recuperado el 12/01/2015, de http://red.ilce.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=103
- Reglamento a la Ley General de Espectáculos Públicos, Materiales Audiovisuales e Impresos NO. 26937-J. (1998 [2004]). Costa Rica. Recuperado el 12/12/2014, de <http://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/cr/cr034es.pdf>
- Reglamento de organización y funciones del Proyecto Huascarán. (s.f.). Ministerio de Educación. Viceministerio de Gestión Pedagógica. Proyecto Huascarán. Recuperado el 03/02/2015, de <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/ROFHuascaran.php>

- Regulación Telecomunicaciones. (s.f.). CONATEL. Sobre CONATEL. República del Ecuador. Recuperado el 12/12/2014, de <http://www.regulaciontelecomunicaciones.gob.ec/conatel>
- RENA – Red Escolar Nacional. (s.f.). Red Escolar Nacional. Ministerio del Poder Popular para Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología. República Bolivariana de Venezuela. Recuperado el 13/03/2015, de <http://www.rena.edu.ve/index.html>
- Rodríguez-Martínez, R., Codina, L., Pedraza-Jiménez, R. (2010). Cibermedios y web 2.0: modelo de análisis y resultados de aplicación. *El profesional de la información*, vol. 19, no 1, p. 35-44.
- Rubio, M.J. (2003). Enfoques y modelos de evaluación del e-learning. *RELIEVE*, v. 9, n. 2, p. 101-120. Universidad de Barcelona, España.
- Sánchez, J., Sandoval, Y. (2012). Claves para reconocer los niveles de lectura crítica audiovisual en el niño. En *Comunicar*, no 38, v. XIX, 2012, Revista Científica de Educomunicación; ISSN: 1134-3478; páginas 113-120.
- Sanmartín, M. C., Aldave, G. G. (2013). Empoderamiento de las redes sociales en las crisis institucionales. *Vivat Academia*, 15(124), 21.
- Santos de Fernández, M. C. (2010). Los desafíos políticos y pedagógicos de la educación para los medios. Recuperado el 13/03/2015, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3739712>
- Scolari, C. (2008). Proyecto "Comunicadores digitales": la formación de los comunicadores en Iberoamérica ante el desafío digital. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, (36), 197-209.
- Scheuer, M. (2009). Prólogo de la Alianza para las Civilizaciones. Políticas de educación en medios: Aportaciones y desafíos mundiales. *Comunicar*, 16(32), 15-16. Recuperado de http://www.unaoc.org/docs/Comunicar32_Full_Text_SPANISH_Mapping_Media_Education_Policies.pdf
- Schudson, M. (2003). "Click Here for Democracy: A History and Critique of an Information-Based Model of Citizenship", en: Jenkins, Henry; Thorburn, David. *Democracy and New Media*. London: MIT Press.
- SENACYT - Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. (s.f.). Infoplazas SENACYT. Gobierno de la República de Panamá. Recuperado el 01/02/2015, de <http://www.senacyt.gob.pa/infoplazas/>

- Señal Colombia. (2010). Quiénes somos. República de Colombia. Recuperado el 05/09/2014, de <http://www.senalcolombia.tv/home/13-institucional/15-quienes-somos.html>
- Serrano-Santoyo, A., Martínez-Martínez, E. (2003). La brecha digital: mitos y realidades. Uabc, México.
- SESCT – Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (s.f.). La Secretaria. República de Ecuador. Recuperado el 12/12/2014, de <http://www.educacionsuperior.gob.ec/la-secretaria/>
- SNRTV - Sociedad Nacional de Radio y Televisión. (2011). Quiénes somos. Recuperado el 20/11/2014, de <http://www.snrtv.org.pe/quienes.php>
- Tejedor-Calvo, S. (2010). Web 2.0 en los ciberdiarios de América Latina, España y Portugal. El profesional de la información, vol. 19, no 6, p. 610-619. España.
- Tejedor-Calvo, S., Pulido, C. (2012). Retos y riesgos del uso de Internet por parte de los menores. ¿Cómo empoderarlos? Comunicar, Sin mes, 65-72.
- Televisión Educativa (s.f.b). Elaboración de Materiales Educativos Audiovisuales (en línea). Secretaría de Educación Pública. Estados Unidos Mexicanos. Recuperado el 28/04/2015, de <http://www.televisioneducativa.gob.mx/capacitacion/index.php?seccion=elaborador>
- Televisión Educativa. (2012). Programa de Educación y Medios Audiovisuales. Secretaría de Educación Pública. Estados Unidos Mexicanos. Recuperado el 21/02/2015, de <http://televisioneducativa.gob.mx/cete/index.php/2012-05-30-14-47-37/2012-05-30-14-49-02>
- Televisión Educativa. (s.f.a). ¿Qué es DGTVE? Dirección General de Televisión Educativa. Secretaría de Educación Pública. Estados Unidos Mexicanos. Recuperado el 21/02/2015, de <http://www.televisioneducativa.gob.mx/que-es-dgtve>
- Turlea, G. (2010). The 2010 report on R&D in ICT in the European Union. JRC Scientific and Technical Report, JRC-IPTS. Recuperado el 13/02/2013 de <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC57808.pdf>
- Turlea, G., Lindmark, S., Ulbrich, M. (2008). Mapping R&D investment by the European ICT business sector. JRC Reference Report, Comisión Europea, IPTS, Comunidad Europea. Recuperado el 12/02/2012, de http://ec.europa.eu/dgs/jrc/downloads/jrc_reference_report_2008_11_ict_rd.pdf

- TV Educativa. (s.f.a). Televisión Educativa dominicana, Historia. Ministerio de Educación. República Dominicana. Recuperado el 13/11/2014, de <http://tveducativa.gob.do/index.php/template/historia>
- TV Educativa. (s.f.b). Televisión Educativa dominicana, Misión, visión y valores. Ministerio de Educación. República Dominicana. Recuperado el 13/11/2014, de <http://tveducativa.gob.do/index.php/template/mision-vision-valores>
- TV UNAM. (s.f.). Institucional. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 21/03/2015, de <http://www.tvunam.unam.mx/?q=Informaci%C3%B3n%20Institucional>
- UNESCO-UIS. (2012). ICT in education in Latin America and the Caribbean: A regional analysis of ICT integration and e-readiness. UNESCO Institute for Statistics. Montreal. ISBN 978-92-9189-119-1 /Ref: UIS/2012/ICT/TD/07/REV.7
- UNESCO. (2008). Towards Information Literacy Indicators. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001587/158723e.pdf>
- UNESCO. (2011a). Alfabetización Mediática e Informativa, Currículo para Profesores. Original editado por Grizzle, A. y Wilson, C.
- UNESCO. (2011b). Towards Media and Information Literacy Indicators. Background Document of the Expert Meeting. Editado por Moeller, S., Joseph, A., Lau, J., Carbo, T.
- UNESCO. (2012). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación. Recuperado el 20/11/2013, de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/>
- UNESCO. (2013). Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies. UNESCO Communication and Information Sector. Paris, France. ISBN 978_92_3_001221_2-
- UNPACS - United Nations Public Administration Country Studies. (2016). E-Participation Index. Recuperado el 24/05/2016, de <https://publicadministration.un.org/egovkb/en-us/About/Overview/E-Participation>
- Uribe Tirado, A. (2010). La alfabetización informativa en Iberoamérica. Ibersid. Recuperado el 12/04/2016, de <http://eprints.rclis.org/15060/1/IBERSID-AlfinIberoamérica.UribeTirado%2CA.pdf>

- Vacchieri, A. (2013). Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina Caso Argentina. UNESCO, Argentina. Recuperado el 12/11/2014, de http://www.unicef.org/argentina/spanish/Argentina_ok.pdf
- Valdebenito, D., Cruzat, C. (2012). Enlaces, innovación y calidad en la era digital. 20 años impulsando el uso de las TIC en la educación. Centro de Educación y Tecnología, Ministerio de Educación de Chile. Recuperado el 15/02/2015, de http://www.enlaces.cl/tp_enlaces/portales/tpe76eb4809f44/uploadImg/File/2013/libro/mem2013_baja.pdf
- Villatoro, P., Silva, A. (2005). Estrategias, programas y experiencias de superación de la brecha digital y universalización del acceso a las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC): un panorama regional. United Nations Publications.
- Vive Digital. (s.f.). Objetivos y Aspiraciones del Plan. República de Colombia. Recuperado el 17/03/2014, de <http://www.mintic.gov.co/portal/vivedigital/612/w3-article-1511.html>
- Wilson, C. (2012). Alfabetización mediática e informacional: proyecciones didácticas. Comunicar, Sin mes, 15-24.
- World Economic Forum. (2013). Human Capital Index Report (2015). Recuperado el 09/11/2013, de: <http://www.weforum.org/reports/human-capital-report>
- World Economic Forum. (2015). Human Capital Index Report (2015). Recuperado el 03/03/2016, de: <http://reports.weforum.org/human-capital-report-2015/report-highlights/>
- World Economic Forum. (2016). Global Information Technology Report. Structure and Methodology. Recuperado el 12/03/2016, de <http://reports.weforum.org/global-information-technology-report-2015/structure-and-methodology/>
- Yachay – Ciudad del Conocimiento. (2011). Identificación de la sede para la Ciudad del Conocimiento. República del Ecuador. Recuperado el 10/11/2014, de <http://www.yachay.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/10/INFORME-TECNICO-URCUQUI-FINAL.pdf>
- Zamora Ureña, J.C. (2012). Programa Nacional de Informática Educativa Costa Rica. CEPAL. Recuperado el 12/01/2015, de http://www.cepal.org/socinfo/noticias/noticias/0/46530/Presentacion_Juan_Carlos_Zamora.pdf
- Zizek, Slavoj. (2006). *Lacrimae rerum*. Barcelona : Debate.

ANEXOS

Anexo 1 – Cuestionario AMI

Cuestionario AMI Latinoamérica

Datos del experto

1. País

(Señale sólo una opción)

- Argentina
- Chile
- Colombia
- Costa Rica
- Ecuador
- México
- Panamá
- Perú
- República Dominicana
- Uruguay
- Venezuela

2. Nombre y Apellido

3. Nombre de la institución donde se desempeña

Universidad, Agencia, Ministerio, etc.

4. Campo de experiencia

Relacionado con la alfabetización mediática e informacional

5. Autorizo a que mi nombre aparezca en un anexo de expertos consultados

(Señale sólo una opción)

- No
- Sí

Currículo

AMI en el currículo nacional.

Por alfabetización mediática e informacional (AMI) entendemos también: alfabetización mediática, educación mediática, alfabetización mediática digital, y términos/conceptos similares.

6. ¿En su país se hace referencia a la alfabetización mediática e informacional (AMI) en el currículo nacional de educación?

0 = No se hace referencia; 1 = Se hace referencia pero no se desarrolla el concepto; 2 = Se hace referencia al concepto y se desarrolla, pero no de manera suficiente; 3 = Se hace mención al concepto y se desarrolla suficientemente.

(Señale sólo una opción)

0	1	2	3

7. ¿Aparece la AMI como competencia* clave dentro del currículo?

0 = No aparece; 1 = Aparece pero no se desarrolla el concepto; 2 = Aparece y el concepto se desarrolla, pero no de manera suficiente; 3 = Aparece y el concepto se desarrolla suficientemente. *La competencia mediática se relaciona con el dominio de capacidades para el uso de herramientas digitales, manejo de contenidos y fuentes de información, conocimiento del entorno mediático, comprensión crítica de los mensajes, etc.

(Señale sólo una opción)

0	1	2	3

8. ¿Existe en el sistema educativo público de primaria y/o secundaria algún curso/asignatura obligatorio en AMI?

(Señale sólo una opción)

- No
- Sí, pero sólo en primaria
- Sí, pero sólo en secundaria
- Sí, en primaria y secundaria

9. ¿Existe en el sistema educativo público de primaria y/o secundaria algún curso/asignatura opcional (no obligatorio) en AMI?

(Señale sólo una opción)

- No
- Sí, pero sólo en primaria
- Sí, pero sólo en secundaria

- Sí, en primaria y secundaria

10. ¿Al ajustar el currículo nacional a las estrategias* particulares de las escuelas, la AMI es tomada en cuenta como un componente transversal en las mismas?

0 = No las ajustan/El currículo nacional no tiene en cuenta a la AMI; de 1 a 3 = proporción de escuelas (de menor a mayor) que ajustan sus estrategias particulares a la AMI, siendo 1 "muy pocas" y 3 "un número considerable de escuelas". *Esta pregunta hace referencia a la aplicación práctica de la AMI, más allá de su simple mención y/o desarrollo en el currículo nacional.

(Señale sólo una opción)

0	1	2	3
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. ¿Existe en su país alguna evaluación sobre AMI (tests, exámenes prácticos) que se realice a los alumnos del sistema de educación pública primaria y/o secundaria?

0 = No existe ningún tipo de prueba/evaluación; de 1 a 3 = Existencia y nivel de aplicación (de menor a mayor) de estas pruebas, siendo 1 "Existen pero se aplican muy pocas veces" y 3 "Existen y un número considerable de escuelas las aplican".

(Señale sólo una opción)

0	1	2	3
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Si respondió afirmativamente a la pregunta anterior (1, 2 o 3), por favor, indique a continuación cómo se llama dicha evaluación:

Si es posible, adjunte un link a la(s) misma(s)

--

13. ¿Cree usted que dicha evaluación versa más sobre componentes de alfabetización digital o que se trata realmente de una evaluación dentro de un entendimiento más amplio de la AMI?

Cuando hablamos de componentes de alfabetización digital nos referimos al uso operativo de computadores y tabletas, encaminado a un uso mucho más instrumental, mientras que AMI incluye la apropiación y aprovechamiento de los servicios derivados de estos, tanto informativos y académicos, como culturales y de creación de contenidos/recursos, o el análisis de contenidos mediáticos, así como el buen uso de redes sociales, etc.

(Señale sólo una opción)

- Se trata, sobre todo, de una evaluación sobre alfabetización digital
- Puede entenderse como una evaluación sobre AMI

- *No existe tal evaluación (escoja esta opción sólo si marcó "0" en la antepenúltima pregunta)

14. ¿Existe en su país algún departamento o agencia oficial encargado de la AMI en el sistema de educación pública primaria y/o secundaria?

(Señale sólo una opción)

- No
- Sí, dentro de otro
- Sí, especializado

15. Si existe tal departamento/agencia, por favor escriba el nombre del mismo a continuación:

16. ¿Existe en su país algún departamento o agencia oficial encargado del uso, implementación e integración de las TIC (tecnologías de información y comunicación) en el sistema de educación pública primaria y/o secundaria?

(Señale sólo una opción)

- No
- Sí, dentro de otro
- Sí, especializado

17. Si existe tal departamento/agencia, por favor escriba el nombre del mismo a continuación:

Capacitación, actividades y recursos

18. ¿Se ofrece en su país formación inicial en AMI a los profesores del sistema de educación pública primaria y secundaria?

(Señale sólo una opción)

- No
- Sí, pero voluntaria
- Sí, de manera obligatoria

19. ¿Los profesores del sistema público de educación primaria y/o secundaria de su país son evaluados sobre sus niveles de AMI (tests, exámenes prácticos, pruebas de escalafón)?

(Señale sólo una opción)

- No
- Sí, en las pruebas de acceso
- Sí, para mejorar su escalafón docente
- Sí, en las pruebas de acceso y regularmente (o mejorar escalafón docente)

20. ¿Existe algún sistema/programa para tutorizar a los profesores del sistema público de educación primaria y/o secundaria interesados en capacitarse en AMI?

(Señale sólo una opción)

- No
- Sí, pero es un extra o debe tomarse por fuera de las formaciones oficiales
- Sí, y forma parte del sistema/programa oficial de formación docente

21. ¿Estos cursos y/o evaluaciones versan propiamente sobre la AMI, o se trata, sobre todo, de cursos y evaluaciones sobre alfabetización digital/TIC?

Cuando hablamos de alfabetización digital nos referimos al uso operativo de computadores y tabletas, encaminado a un uso mucho más instrumental, mientras que AMI incluye la apropiación y aprovechamiento de los servicios derivados de estos, tanto informativos y académicos, como de creación de contenidos/recursos, o el análisis de contenidos mediáticos, así como el buen uso de redes sociales, etc.

(Señale sólo una opción)

- Son, sobre todo, sobre alfabetización digital
- Abarcan temas de los dos tipos de alfabetización mencionados, pero con mayor énfasis en la alfabetización digital
- Pueden considerarse como cursos y evaluaciones sobre AMI
- *No existen tales cursos y/o evaluaciones (escoja esta opción sólo si contestó negativamente a estas dos preguntas anteriormente)

22. ¿En su país se realizan eventos* relacionados con la AMI de escala nacional o regional (impulsados por organismos públicos o alianzas público-privadas)?

*Por eventos entendemos una amplia gama de opciones, entre otros, consideramos actividades como la semana de la prensa, festivales de cine educativo, campañas de concienciación sobre los medios, etc.

(Señale sólo una opción)

- No
- Sí, pero de vez en cuando
- Sí, periódicamente

23. ¿En su país se realizan eventos* relacionados con la AMI en las escuelas por voluntad de las mismas (no como parte de un programa nacional)?

*Por eventos entendemos una amplia gama de opciones, entre otros, consideramos actividades como la semana de la prensa, festivales de cine educativo, campañas de concienciación sobre los medios, etc.

(Señale sólo una opción)

- No
- Sí, pero son casos aislados
- Sí, periódicamente

24. ¿Su país ofrece recursos* abiertos/materiales didácticos/plataformas para la AMI?

0 = No se ofrece ningún tipo de recursos, materiales didácticos, plataformas, etc. para la AMI; de 1 a 3 = Oferta y alcance (de menor a mayor) de la distribución de los mismos y de su acceso por parte de alumnos y escuelas, siendo 1 "se ofrecen, pero con un alcance muy pequeño" y 3 "se ofrecen y su alcance es muy significativo". *Entendemos como "recursos" a una amplia gama de productos enfocados a la enseñanza-aprendizaje de la AMI. Desde páginas web o textos digitales hasta producciones audiovisuales o aplicaciones y software, entre otros.

(Señale sólo una opción)

0	1	2	3

25. ¿En su país se han realizado estudios o publicaciones a nivel nacional sobre AMI?

Estudios de evaluación o diagnóstico, por ejemplo.

(Señale sólo una opción)

- No
- Sí

26. Si conoce alguno(s) de estos estudios, por favor escriba su(s) título(s) a continuación y, si es posible, adjunte un link:

Políticas en AMI

27. ¿Existe legislación sobre AMI en su país?

0 = No existe legislación sobre AMI; de 1 a 3 = Existencia y grado de desarrollo (de menor a mayor) de las políticas relacionadas con AMI, siendo 1 "Existen pero están muy poco desarrolladas" y 3 "Existen y están bastante desarrolladas".

(Señale sólo una opción)

0	1	2	3

28. Si respondió afirmativamente (opciones de 1 a 3) a la pregunta anterior, por favor, indique dentro de qué legislación (leyes, programas) se encuentra la AMI:

29. ¿Se está realizando en este momento alguna propuesta legislativa o reforma legislativa sobre AMI en su país?

(Señale sólo una opción)

- No
- Sí

30. Por favor, si es el caso, indique qué tipo de reforma o la ley en cuestión:

Nombre o numeración de la ley/proyecto de ley

31. ¿Existe en su país una autoridad/ agencia/ departamento oficial sobre medios y comunicaciones?

(Señale sólo una opción)

- No
- Sí, pero no trata temas relacionados con la AMI
- Sí, y trata temas relacionados con la AMI

32. Por favor, si es el caso, indique el nombre de dicha(s) autoridad(es):

33. ¿Existen en su país políticas de acceso (dotación tecnológica) a las TIC (tecnologías de información y comunicación) específicas para el sector educativo, especialmente para la escuela primaria y/o secundaria?

0 = No existen; de 1 a 3 = Existencia y nivel de alcance (de menor a mayor), siendo 1 "Existen pero su alcance es muy limitado" y 3 "Existen y su alcance es muy alto".

(Señale sólo una opción)

0	1	2	3

34. ¿Existen en su país políticas de apropiación (que fomenten la utilización y desarrollo de capacidades digitales y técnicas) de las TIC específicas para el sector educativo, especialmente para la escuela primaria y/o secundaria?

0 = No existen; de 1 a 3 = Existencia y nivel de alcance (de menor a mayor), siendo 1 "Existen pero su alcance es muy limitado" y 3 "Existen y su alcance es muy alto".

(Señale sólo una opción)

0	1	2	3

35. ¿Existen programas nacionales (plataformas, entornos virtuales de aprendizaje, etc.) de e-learning específicos para el sector educativo, especialmente para la escuela primaria y/o secundaria?

0 = No existen; de 1 a 3 = Existencia y nivel de alcance (de menor a mayor), siendo 1 "Existen pero su alcance es muy limitado" y 3 "Existen y su alcance es muy alto".

(Señale sólo una opción)

0	1	2	3

36. ¿Existen en su país programas o políticas públicas encaminados a proteger a la ciudadanía en Internet (uso seguro, prevención de ciberdelitos, etc.)?

0 = No existen; de 1 a 3 = Existencia y nivel de alcance (de menor a mayor), siendo 1 "Existen pero su alcance es muy limitado" y 3 "Existen y su alcance es muy alto".

(Señale sólo una opción)

0	1	2	3

Industria de medios y telecomunicaciones

Relación de la industria con programas, actividades, etc., relacionados con la AMI.

37. ¿Los diarios en su país se implican de alguna manera (financian, organizan, etc.) en procesos o programas relacionados con la AMI?

0 = No se implican de ninguna manera; de 1 a 3 = Nivel de implicación (de menor a mayor) en procesos o programas relacionados con AMI, siendo 1 "Se implican pero muy poco" y 3 "Se implican de manera suficiente".

(Señale sólo una opción)

0	1	2	3

38. ¿Los canales privados de TV/radio en su país se implican de alguna manera (financian, organizan, etc.) en procesos o programas relacionados con la AMI?

0 = No se implican de ninguna manera; de 1 a 3 = Nivel de implicación (de menor a mayor) en procesos o programas relacionados con AMI, siendo 1 "Se implican pero muy poco" y 3 "Se implican de manera suficiente".

(Señale sólo una opción)

0	1	2	3

39. ¿Los canales públicos de TV/radio en su país se implican de alguna manera (financian, organizan, etc.) en procesos o programas relacionados con la AMI?

0 = No se implican de ninguna manera; de 1 a 3 = Nivel de implicación (de menor a mayor) en procesos o programas relacionados con AMI, siendo 1 "Se implican pero muy poco" y 3 "Se implican de manera suficiente".

(Señale sólo una opción)

0	1	2	3

40. ¿Los festivales de cine en su país se implican de alguna manera (financian, organizan, etc.) en procesos o programas relacionados con la AMI?

0 = No se implican de ninguna manera; de 1 a 3 = Nivel de implicación (de menor a mayor) en procesos o programas relacionados con AMI, siendo 1 "Se implican pero muy poco" y 3 "Se implican de manera suficiente".

(Señale sólo una opción)

0	1	2	3

41. ¿Las empresas de telefonía en su país se implican de alguna manera (financian, organizan, etc.) en procesos o programas relacionados con la AMI?

0 = No se implican de ninguna manera; de 1 a 3 = Nivel de implicación (de menor a mayor) en procesos o programas relacionados con AMI, siendo 1 "Se implican pero muy poco" y 3 "Se implican de manera suficiente".

(Señale sólo una opción)

0	1	2	3

42. ¿Los proveedores de Internet en su país se implican de alguna manera (financian, organizan, etc.) en procesos o programas relacionados con la AMI?

0 = No se implican de ninguna manera; de 1 a 3 = Nivel de implicación (de menor a mayor) en procesos o programas relacionados con AMI, siendo 1 "Se implican pero muy poco" y 3 "Se implican de manera suficiente".

(Señale sólo una opción)

0	1	2	3

43. ¿Algún otro agente/actor* en su país se implica de alguna manera (financia, organiza, etc.) en procesos o programas relacionados con la AMI?

*Por otro agente/actor nos referimos a otros participantes dentro del conglomerado de empresas de prestación de servicios de comunicación (operadores de cable, radioteléfono, etc.).

(Señale sólo una opción)

- No
- Sí

Sociedad civil y AMI

44. ¿Existen en su país asociaciones (ONG, entidades sin ánimo de lucro) que trabajen temas de AMI?

0 = No existen; de 1 a 3 = Existencia y nivel de relevancia (de menor a mayor), siendo 1 "Existen pero son muy poco relevantes" y 3 "Existen y son muy relevantes".

(Señale sólo una opción)

0	1	2	3

45. ¿Existen en su país iniciativas ciudadanas* que trabajen temas de AMI?

0 = No existen; de 1 a 3 = Existencia y nivel de relevancia (de menor a mayor), siendo 1 "Existen pero son muy poco relevantes" y 3 "Existen y son muy relevantes". *Por iniciativas ciudadanas nos referimos a acciones organizadas por grupos de ciudadanos pero que no se pueden considerar como asociaciones (por su tamaño o duración, por ejemplo).

(Señale sólo una opción)

0	1	2	3

46. ¿Existe coordinación entre estas asociaciones, ONG y grupos en general que trabajen temas relacionados con la AMI?

(Señale sólo una opción)

- No
- Sí, pero muy escasa
- Sí, suficiente

Extras

47. Si tiene algún comentario, por favor, hágalo a continuación:

48. Si conoce algún experto que pueda contestar este cuestionario, por favor, deje su nombre y correo electrónico a continuación:

Anexo 2 – Tablas numéricas de análisis de contenidos con valores brutos

Las tablas que se ilustran a continuación son de elaboración propia. Para mayor información sobre su elaboración, consultar el Capítulo V, en la sección “Metodología Índice y Subíndices”.

Subíndice de Educación y AMI (valores brutos)												
Nomenclatura propia	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12
Año indicador	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016
Argentina	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0
Chile	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Colombia	1	0	0	2	2	0	0	1,5	0,5	1	0	0
Costa Rica	1	0	0	1,5	3	1	1	1,5	1,5	1	0	0
Ecuador	0	0	0	0	0	0	0	0,5	0	0	0	0
México	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1
Panamá	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Perú	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0
República Dominicana	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1	0
Uruguay	1	0	1	2	1,5	0	1	2	0	1,5	0	0
Venezuela	0	0	1	1	0	0	0	0,5	0	0	0	0
Nomenclatura propia	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	
Año indicador	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016
Argentina	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	
Chile	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	
Colombia	1	1	1	0	1	0	1	2	1	1	2	
Costa Rica	1	1	1	1	0,5	0	1	1,5	1,5	1	2	
Ecuador	0	1	1	0	0	0	0	0	0,5	0,5	0,5	
México	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	
Panamá	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
Perú	0	1	1	0	0,5	0	1	1	1	0,5	1	
República Dominicana	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	
Uruguay	1,5	1	1	1,5	1	0	1	1	1	1	2,5	
Venezuela	0	1	1	0	0,5	0	0	0,5	1	0,5	1	

Subíndice de Políticas AMI (valores brutos)									
Nomenclatura propia	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
Año indicador	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016
Argentina	1	1	2	1	1	0,5	1	1	1
Chile	1	1	2	1	1	1	2	1	1
Colombia	1	1	2	1	1	2	2	1	1
Costa Rica	1	1	2	1	1	2	2,5	1	1
Ecuador	0	1	2	1	1	1,5	2	1	1
México	1	1	3	0	1	1	1	1	1
Panamá	1	1	1	0	1	1	2	1	0
Perú	0	1	1	0	1	1	1	1	1
República Dominicana	0	1	3	0	1	3	3	1	1
Uruguay	1	1	3	1	1	3	3	1	1
Venezuela	1	1	1,5	0	1	1	1	1	1
Nomenclatura propia	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	
Año indicador	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	
Argentina	0	0	1	1	0,5	0	1	1	
Chile	0	0	1	1	1	1	1	1	
Colombia	1,5	0	1	1	2	1	1	2	
Costa Rica	1,5	0,5	0	1	2,5	0,5	1	1	
Ecuador	0	0	0	0	1	1	1	1	
México	1	0	0	1	1	1	1	1	
Panamá	0	0	0	0	2	0	1	0	
Perú	0	0	0	0	1	0	1	1	
República Dominicana	0	1	1	1	3	1	0	2	
Uruguay	1,5	0	0	1	2	0,5	0	1	
Venezuela	0	0	0	1	1,5	0,5	1	1	

Subíndice de Industria de Medios y AMI (valores brutos)							
Nomenclatura propia	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7
Año indicador	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016
Argentina	0	0	0	0,5	0	0	0
Chile	1	0	1	0	1	1	0
Colombia	1	1	1	0,5	1	1	1
Costa Rica	2,5	1,5	2	1,5	2	1,5	0,5
Ecuador	0,5	1	0,5	0	0	0	0
México	1	1	1	0	1	1	0
Panamá	0	0	1	0	1	1	1
Perú	0	0	1	0	2	1	0
República Dominicana	0	0	1	0	2	2	0
Uruguay	0	0	1	0,5	1,5	1,5	0
Venezuela	0,5	0	0	0	1	1	0

Subíndice de Sociedad Civil y AMI (valores brutos)			
Nomenclatura propia	SC1	SC2	SC3
Año indicador	2016	2016	2016
Argentina	1	1	0
Chile	1	1	0
Colombia	1	1	1
Costa Rica	1,5	1,5	0,5
Ecuador	0,5	0,5	0
México	1	1	1
Panamá	0	1	1
Perú	1,5	1	1
República Dominicana	2	2	1
Uruguay	1	1	1
Venezuela	1	1	0,5

Subíndice de Disponibilidad de Medios y AMI (valores brutos)								
Nomenclatura propia	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	
Año indicador	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014
Argentina	22,6	158,7	53,6	14,7	62,1	52	64,7	
Chile	19,2	133,3	50,5	14,1	60,3	53,9	72,4	
Colombia	14,7	113,1	45,1	10,3	44,5	38	52,6	
Costa Rica	17,8	143,8	86,9	10,4	52,3	55,1	49,4	
Ecuador	15,3	103,9	30,9	7,8	38	32	43	
México	17	82,5	37,5	11,6	38,3	34,4	44,4	
Panamá	15	158,1	29,5	7,9	38,2	41,6	44,9	
Perú	9,9	102,9	13,7	5,7	32,3	23,5	40,2	
República Dominicana	11,6	78,9	30,1	5,7	26,2	21,1	49,6	
Uruguay	31,7	160,8	59,8	24,6	67,4	57,4	61,5	
Venezuela	25,3	99	43,9	7,8	43,7	34,2	57	

Anexo 3 – Tablas numéricas de análisis de contenidos con valores en escala 0-1 y puntaje final

Las tablas que se ilustran a continuación son de elaboración propia. Para mayor información sobre su elaboración, consultar el Capítulo V, en la sección “Metodología Índice y Subíndices”.

Subíndice de Educación y AMI (Valores en escala 0-1)												
Nomenclatura propia	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12
Año indicador	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016
Argentina	1	0	1	0,33333333	0,33333333	0	0	0	0	0	1	0
Chile	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Colombia	1	0	0	0,66666667	0,66666667	0	0	0,5	0,16666667	0,5	0	0
Costa Rica	1	0	0	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0
Ecuador	0	0	0	0	0	0	0	0,16666667	0	0	0	0
México	1	0	0	0,33333333	0	0	0	0,33333333	0,33333333	0,5	0	1
Panamá	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Perú	0	1	0	0,33333333	0,33333333	0	0	0,33333333	0	0	0	0
República Dominicana	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
Uruguay	1	0	1	0,66666667	0,5	0	0,5	0,66666667	0	0,75	0	0
Venezuela	0	0	1	0,33333333	0	0	0	0,16666667	0	0	0	0
Nomenclatura propia	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	Subíndice
Año indicador	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	
Argentina	0	0	1	0	0,5	0	0,5	0,33333333	0,5	0	0,33333333	0,29710149
Chile	0	1	1	0	0	0	0	0,33333333	0,5	0,5	0	0,31884058
Colombia	0,5	1	1	0	0,5	0	0,5	0,66666667	0,5	0,5	0,66666667	0,405797101
Costa Rica	0,5	1	1	0,5	0,25	0	0,5	0,5	0,75	0,5	0,66666667	0,485507246
Ecuador	0	1	1	0	0	0	0	0	0,25	0,5	0,16666667	0,123188406
México	0,5	1	1	0	0,5	0,5	0,5	0,33333333	0,5	0,5	0,33333333	0,398550725
Panamá	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0,130434783
Perú	0	1	1	0	0,25	0	0,5	0,33333333	0,5	0,25	0,33333333	0,268115942
República Dominicana	0	1	1	0	0,5	0	0,5	0,33333333	0	0	0	0,231884058
Uruguay	0,75	1	1	0,75	0,5	0	0,5	0,33333333	0,5	0,5	0,83333333	0,510869565
Venezuela	0	1	1	0	0,25	0	0	0,16666667	0,5	0,25	0,33333333	0,217391304

Subíndice de Políticas AMI (Valores en escala 0-1)									
Nomenclatura propia	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
Año indicador	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016
Argentina	1	1	0,666666667	1	1	0,166666667	0,333333333	1	1
Chile	1	1	0,666666667	1	1	0,333333333	0,666666667	1	1
Colombia	1	1	0,666666667	1	1	0,666666667	0,666666667	1	1
Costa Rica	1	1	0,666666667	1	1	0,666666667	0,833333333	1	1
Ecuador	0	1	0,666666667	1	1	0,5	0,666666667	1	1
México	1	1	1	0	1	0,333333333	0,333333333	1	1
Panamá	1	1	0,333333333	0	1	0,333333333	0,666666667	1	0
Perú	0	1	0,333333333	0	1	0,333333333	0,333333333	1	1
República Dominicana	0	1	1	0	1	1	1	1	1
Uruguay	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Venezuela	1	1	0,5	0	1	0,333333333	0,333333333	1	1
Nomenclatura propia	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	Subíndice
Año indicador	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	
Argentina	0	0	1	1	0,166666667	0	1	0,5	0,637254902
Chile	0	0	1	1	0,333333333	0,333333333	1	0,5	0,696078431
Colombia	0,5	0	1	1	0,666666667	0,333333333	1	1	0,794117647
Costa Rica	0,5	0,5	0	1	0,833333333	0,166666667	1	0,5	0,745098039
Ecuador	0	0	0	0	0,333333333	0,333333333	1	0,5	0,529411765
México	0,333333333	0	0	1	0,333333333	0,333333333	1	0,5	0,598039216
Panamá	0	0	0	0	0,666666667	0	1	0	0,411764706
Perú	0	0	0	0	0,333333333	0	1	0,5	0,401960784
República Dominicana	0	1	1	1	1	0,333333333	0	1	0,725490196
Uruguay	0,5	0	0	1	0,666666667	0,166666667	0	0,5	0,696078431
Venezuela	0	0	0	1	0,5	0,166666667	1	0,5	0,549019608

Subíndice de Industria de Medios y AMI (Valores en escala 0-1)								
Nomenclatura propia	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	Subíndice
Año indicador	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016
Argentina	0	0	0	0,166666667	0	0	0	0,023809524
Chile	0,333333333	0	0,333333333	0	0,333333333	0,333333333	0	0,19047619
Colombia	0,333333333	0,333333333	0,333333333	0,166666667	0,333333333	0,333333333	1	0,404761905
Costa Rica	0,833333333	0,5	0,666666667	0,5	0,666666667	0,5	0,5	0,595238095
Ecuador	0,166666667	0,333333333	0,166666667	0	0	0	0	0,095238095
México	0,333333333	0,333333333	0,333333333	0	0,333333333	0,333333333	0	0,238095238
Panamá	0	0	0,333333333	0	0,333333333	0,333333333	1	0,285714286
Perú	0	0	0,333333333	0	0,666666667	0,333333333	0	0,19047619
República Dominicana	0	0	0,333333333	0	0,666666667	0,666666667	0	0,238095238
Uruguay	0	0	0,333333333	0,166666667	0,5	0,5	0	0,214285714
Venezuela	0,166666667	0	0	0	0,333333333	0,333333333	0	0,119047619

Subíndice de Sociedad Civil y AMI (Valores en escala 0-1)				
Nomenclatura propia	SC1	SC2	SC3	Subíndice
Año indicador	2016	2016	2016	2016
Argentina	0,333333333	0,333333333	0	0,222222222
Chile	0,333333333	0,333333333	0	0,222222222
Colombia	0,333333333	0,333333333	0,5	0,388888889
Costa Rica	0,5	0,5	0,25	0,416666667
Ecuador	0,166666667	0,166666667	0	0,111111111
México	0,333333333	0,333333333	0,5	0,388888889
Panamá	0	0,333333333	0,5	0,277777778
Perú	0,5	0,333333333	0,5	0,444444444
República Dominicana	0,666666667	0,666666667	0,5	0,611111111
Uruguay	0,333333333	0,333333333	0,5	0,388888889
Venezuela	0,333333333	0,333333333	0,25	0,305555556

Subíndice de Disponibilidad de Medios y AMI (Valores en escala 0-1)								
Nomenclatura propia	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	Subíndice
Año indicador	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2016
Argentina	22,6	158,7	53,6	14,7	62,1	52	64,7	0,629416667
Chile	19,2	133,3	50,5	14,1	60,3	53,9	72,4	0,5885
Colombia	14,7	113,1	45,1	10,3	44,5	38	52,6	0,465125
Costa Rica	17,8	143,8	86,9	10,4	52,3	55,1	49,4	0,606833333
Ecuador	15,3	103,9	30,9	7,8	38	32	43	0,3985
México	17	82,5	37,5	11,6	38,3	34,4	44,4	0,385666667
Panamá	15	158,1	29,5	7,9	38,2	41,6	44,9	0,5055
Perú	9,9	102,9	13,7	5,7	32,3	23,5	40,2	0,340291667
República Dominicana	11,6	78,9	30,1	5,7	26,2	21,1	49,6	0,323041667
Uruguay	31,7	160,8	59,8	24,6	67,4	57,4	61,5	0,680166667
Venezuela	25,3	99	43,9	7,8	43,7	34,2	57	0,447375

Anexo 4 – Datos de contexto

	Contexto Socio-Económico												
	Capital	Población 2013	PIB (per cápita) en US\$ 2013	Composición PIB %			Peso sector comunicaciones		Acceso a:			GINI	
				Agricultura	Industria	Servicios	% de las Imp. Totales	% de las Exp. Totales	Diarios	Radios	Televisión		
	CIA/eco (2014)	CIA/eco	CEPAL	CIA/eco (2014)			BM/com m 2012	BM/com m 2012	CIA/com m	CIA/com m	CEPAL	GINI	
												CEPAL	
Argentina	Buenos Aires	42,610,981	\$14.767	9,1	30,5	60,4	39	51	-	-	97	2011	0,445
Chile	Santiago de Chile	17,216,945	\$15.738	3,6	36	60,4	25	22	-	-	39,6	2009	0,516
Colombia	Bogotá	45,745,783	\$7.823	6,5	37,6	55,9	31	25	-	-	91,1	2012	0,536
Costa Rica	San José	4,695,942	\$10.211	6,2	21,5	72,4	20	62	-	-	96,9	2012	0,504
Ecuador	Quito	15,439,429	\$5.991	5,9	35,2	58,8	16	20	-	-	88	2011	0,468
México	Ciudad de México	118,818,228	\$10.553	3,6	35,8	60,7	20	3	-	-	95	2012	0,492
Panamá	Ciudad de Panamá	3,559,408	\$11.036	3,9	17,6	78,6	8	10	-	-	82	2008	0,531
Perú	Lima	29,849,303	\$6.622	6,3	37,6	56,1	30	2	-	-	75	2011	0,449
República Dominicana	Santo Domingo	10,219,630	\$5.943	6	23,3	64,7	21	34	-	-	81,7	2011	0,517
Uruguay	Montevideo	3,324,460	\$16.353	7,4	20,9	71,8	22	17	-	-	97,03	2012	0,379
Venezuela	Caracas	28,459,085	\$12.682	3,7	35,5	60,8	46	28	-	-	96,26	2012	0,405

	Infraestructura										
	Tasa de computadores por habitante	Conectividad						Penetración telefonía móvil	Preparación		
	Hogar	Trabajo	Escuela	Penetración de Internet	Uso x 100 hab.	Banda ancha	Velocidad/calidad conexión		ITU 2012	ITU 2015	NRI 2014
	Hogares con computador BM 2012	Uso de Internet en el trabajo CEPAL	Uso de Internet en establecimiento educativo CEPAL	Porcentaje de hogares que tienen acceso a Internet CEPAL 2012	Uso de Internet BM 2012	Internet de banda ancha (por cable) subscriptores BM 2012	bits por segundo por usuario de Internet BM 2012	Abonos a teléfonos celulares (por 100 personas) BM 2012	IDI:	IDI	valor máx. 7,0
Argentina	56	25,7	9,8	47,5	85,8	10,89	21983	152	5,36	6,4	3,47
Chile	53,7	10,8	5,3	45,3	61,4	12,41	40460	138	5,46	6,31	4,28
Colombia	38,4		24,7	32,1	49	8,16	20370	103	4,2	5,32	3,89
Costa Rica	49	36	10	47,3	45,7	9,32	29890	112	5,03	6,2	4,05
Ecuador	32,2	25,3	24,3	22,5	35,1	5,28	31804	106	4,08	4,81	3,26
México	32,2	24	10	26	38,4	10,52	15670	83	3,95	4,68	3,69
Panamá	38,3	-	-	30,5	45,2	7,38	30838	178	4,61	4,87	3,89
Perú	29,9	18,3	6,3	20,2	38,2	4,74	13094	98	3,68	4,26	3,54
República Dominicana	19,8	24,8	16,6	13,7	45	4,34	14874	87	3,58	4,26	3,62
Uruguay	63,7	31,3	9,1	48,4	55,1	16,59	40635	147	5,76	6,7	4,06
Venezuela	20,2	-	-	20,2	44	6,72	10914	102	4,17	5,48	3,16

	Educación							
	Tasa de alfabetismo		Tasa de escolaridad		Porcentaje de matriculación universitaria		Nivel de estudios	
	Tasa de alfabetización, total de adultos (% de personas de 15 años o más) BM		Inscripción escolar, nivel primario (% bruto) BM		Tasa de matriculación nivel terciario CEPAL		Porcentaje de población de 25 años y más con superior / universitario completo	
Argentina	98	2011	118	2011	74,82966	2010	19,61	2011
Chile	99	2009	101	2012	70,51935	2011	8,99	2011
Colombia	94	2010	107	2012	45,01903	2012	5,84	2012
Costa Rica	96	2011	105	2012	46,74096	2012	11,72	2012
Ecuador	92	2011	114	2012	38,92361	2009	8,36	2011
México	94	2011	104	2011	27,68683	2012	7,46	2010
Panamá	94	2010	100	2012	41,78192	2012	8,49	2011
Perú	94	2010	100	2012	42,63866	2010	28,24	2007
República Dominicana	90	2011	103	2012	33,32915	2003	8,12	2011
Uruguay	98	2010	112	2010	63,15235	2010	4,71	2011
Venezuela	96	2009	102	2012	77,90962	2009	17,13	2011

Anexo 5 – Agradecimientos

Este apartado brinda un especial reconocimiento y el más sincero agradecimiento a los expertos internacionales que contribuyeron con su experiencia, tiempo y voluntad a hacer posible este ejercicio, gracias a su gentil respuesta al cuestionario planteado (Anexo 1):

Salvador Ottobre. *Universidad Austral* (ex titular en grado y posgrado). 50 años de experiencia como docente secundario y universitario y al mismo tiempo autor y productor de televisión. Actualmente está a cargo del Área de Nuevas Tecnologías de la Sociedad General de Autores de la Argentina (Argentores). Ha publicado varios libros sobre educación y medios.

María Carmen Ladrón de Guevara. *Universidad Nacional de Córdoba.* Investigación, Formación, Concientización. Ha sido titular de la cátedra Usuarios de la Información. Escuela de Bibliotecología de la FFyH - U.N.C.

Marcela Verde. *Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Católica de Córdoba.* Directora de equipo de investigación Usuarios de la Información, que centra sus investigaciones en ALFIN (alfabetización informacional).

Alejandro Artopoulos. *Universidad de San Andrés.* Experto en innovación educativa. Ha sido profesor y director del Laboratorio de Tecnologías del Aprendizaje en la Escuela de Educación. Miembro de la Carrera de Investigador de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. Ha participado en investigaciones en política pública relacionadas con el tema (Plan Conectar Igualdad).

Yasna Catalán-Chávez. *Universidad de Concepción, Campus Chillán.* 10 años de experiencia relacionada con la alfabetización informacional. Jefe de Biblioteca en la Universidad de Concepción, Campus Chillán. Magister en Educación.

Rayén Condeza. *Pontificia Universidad Católica de Chile.* Directora Magíster en Comunicación y Educación. Experta en alfabetización mediática e informacional.

Jaime Carril. *Universidad de Santiago.* Experto en políticas públicas en educación y TIC.

Beatriz Elena Marín Ochoa. *Universidad Pontificia Bolivariana.* Estudios en Comunicación Social y Periodismo. Magíster en Comunicación y Educación y en Iniciación a la Investigación en Comunicación y Periodismo de la Universidad

Autónoma de Barcelona (España). Doctora en Comunicación y Periodismo de la misma institución.

Experto # 9. *Universidad del Norte.* Doctor en Ciencias de la Información.

Oscar Boude. *Universidad de La Sabana.* Experto en informática educativa. Profesor-investigador de la Maestría en Informática Educativa de la Universidad de la Sabana. Investigación en ambientes de aprendizaje apoyados con TIC; diseño, desarrollo y evaluación de soluciones informáticas para la academia.

Lina María Cano Vásquez. *Universidad Pontificia Bolivariana.* Doctora en Educación, especialista en procesos de formación en el uso y apropiación de TIC en el aula de clase y en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Juan Ignacio González Gil. *SENA, Servicio Nacional de Aprendizaje.* Bibliotecólogo, experto en alfabetización informacional.

Andrés Chiappe. *Universidad de la Sabana.* Profesor Asociado del Centro de Tecnologías para la Academia de la Universidad de la Sabana. Especialista en Informática educativa, objetos de aprendizaje y prácticas educativas abiertas.

Gloria Marciales. *Pontificia Universidad Javeriana.* Psicóloga y Magíster en Educación de la Universidad Javeriana; Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, por la Universidad Complutense de Madrid. Lidera proyectos de investigación relacionados con competencias informacionales y con aprendizaje mediado por nuevas tecnologías.

Experto # 15. *Universidad Pontificia Bolivariana.* Comunicación, educación y TIC.

Alejandro Uribe Tirado. *Universidad de Antioquia.* Experto en alfabetización informacional y tecnología educativa. Profesor e investigador en la materia.

Experto # 17. *Universidad Pontificia Bolivariana.* Educación en Ambientes Virtuales.

Alice Miranda Arguedas. *Universidad de Costa Rica y Universidad Nacional.* Bibliotecóloga, investigadora y autora de varios libros sobre alfabetización informacional y currículo.

Juan Sánchez Cascante. *Universidad Latina.* Profesor experto en el estudio de la alfabetización mediática e informacional.

Jacqueline Guerrero Carrera. *Universidad de Las Américas.* Investigadora asociada al Observatorio CMI (Competencia en el Manejo de la Información).

Mari Carmen Caldeiro Pedreira. *Universidad Técnica del Norte.* Profesora experta en educomunicación en la Universidad Técnica del Norte, con amplia experiencia en AMI.

Isidro Marín Gutiérrez. *Universidad Técnica Particular de Loja.* Investigador. Autor de la publicación *La competencia mediática en personas mayores/ Media competence in the elderly*, entre otros.

Fabián Jaramillo. *Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE.* Investigador en alfabetización mediática e informacional desde hace 7 años. Miembro del Observatorio CMI (competencia en el manejo de la información). Experto en Infopedagogía, informática aplicada a las Ciencias de la Educación, aplicaciones pedagógicas de las TIC, educación a distancia con TIC y educación virtual.

Javier Tarango. *Universidad Autónoma de Chihuahua.* Investigador en temas relacionados con AMI. Doctor en Educación. Investigador y profesor en la Universidad Autónoma de Chihuahua, en la Facultad de Filosofía y Letras. Autor de múltiples artículos sobre alfabetización informacional en países de América Latina.

Jesús Lau. *Universidad Veracruzana.* Desarrollo de habilidades informativas para el aprendizaje. Experto en alfabetización informacional, Ha contribuido a la creación del marco general de AMI de la UNESCO.

Guillermo Orozco Gómez. *Universidad de Guadalajara.* Experto en comunicación y educación, múltiples mediaciones y alfabetización. Miembro fundador del Capítulo latinoamericano de AMI de la UNESCO.

Janneth Trejo Quintana. *Universidad Nacional Autónoma de México.* Doctora en sociología, investigadora en el Instituto de Investigaciones Sociales. Amplia experiencia en AMI, Investigadora y fundadora del Observatorio Latinoamericano y del Caribe de Alfabetización Mediática e Informacional. Organizadora del Primer Foro Latinoamericano y del Caribe de AMI 2014 (UAB, UNESCO, UNAM).

Erika Berenice Mears Delgado. *Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.* Experta en alfabetización en información. Coordinadora de la Maestría en Gestión de Sistemas Informativos en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

María Guadalupe Vega Díaz. *El Colegio de México.* Experta en alfabetización informacional. Realiza investigación, docencia y conferencias relacionadas con la materia.

Estanislao Arauz. *El Colegio de Sonora.* Experto en bibliotecología con tesis de Maestría en Bibliotecología sobre alfabetización informacional y competencias informacionales en Panamá.

María Teresa Quiroz Velasco. *Universidad de Lima.* Docencia e investigación. Experta en comunicación y educación y en AMI.

Marina Fernández Miranda. *Universidad Nacional de Piura.* Docente de Postgrado, en la asignatura Técnicas de multimedia y Tecnología Educativa. Líneas de investigación relacionadas con entornos virtuales de aprendizajes; Sistemas Virtuales de Autoevaluación, TIC, e-Learning y software en la enseñanza.

Experto # 33. *Universidad San Marcos.* Bibliotecología y Ciencias de la Información. Investigación en ALFIN.

Julio César Mateus. *Universidad de Lima.* Profesor de la asignatura "Educación y Comunicación", de la Facultad de Comunicación.

Ada Rengifo García. *Pontificia Universidad Católica del Perú.* Jefe de la Biblioteca de Estudios Generales Ciencias. Experta en capacitaciones y cursos en ALFIN.

Silvana Salazar. *Biblioteca Nacional del Perú.* Investigación de hábitos de lectura y comportamiento informativo. Bibliotecóloga, docente especializada en gestión de la calidad educativa. Ha sido Directora Técnica de la Biblioteca Nacional del Perú.

Experto # 37. *Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.* Ciencias básicas y Educación a Distancia.

María Gladys Ceretta. *Universidad de la República.* Experta en alfabetización en información y competencias lectoras; alfabetización transmediática. Profesora en la Universidad de la República, Instituto de Información, Facultad de Información y Comunicación. Autora de publicaciones relacionadas con el Plan CEIBAL.

Graciela Rabajoli. *Flacso Virtual Uruguay.* Investigadora dedicada al diseño de materiales digitales, creación, difusión y uso de recursos y prácticas educativas abiertas. Busca conocer y ampliar la exploración teórica suscitada alrededor de las Prácticas Educativas Abiertas analizando cuál es su verdadera acción y cómo las mismas pueden servir para abordar procesos de innovación y promover la adopción de nuevos modelos pedagógicos.

Gabriel Kaplún. *Universidad de la República.* Docente e investigador, experto en educación y comunicación.

Ana Rivoir. *Universidad de la República.* Investigadora y profesora del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales. Es la coordinadora de ObervaTIC de la Universidad de la República. Asesora del Plan CEIBAL.

Experto # 42. *Universidad Central de Venezuela.* Docencia e investigación. Experiencia en AMI.

Omar Miratía. *Universidad Central de Venezuela.* Experto en TIC, Educación a Distancia. Herramientas de la Web Social 3.0, Códigos QR, Realidad Aumentada, Redes Sociales PLE.

Juan D. Machin Mastromatteo. *CETYS Universidad.* Bibliotecología y Ciencias de la Información. Investigador independiente, experto en alfabetización informacional y alfabetizaciones múltiples.

Marianne Robles. *Universidad Central de Venezuela.* Bibliotecología y documentación. Especialista en Gerencia de Redes de Información Documental. Dirige el área de Educación y Desarrollo Profesional del Grupo Biblos. Es Profesora de Alfabetización Informacional y Tecnológica en la Escuela de Bibliotecología de la UCV.

