



Educación y alfabetización en medios y tecnologías de información y comunicación: su dimensión instrumental y cognitiva

Education and literacy in media and information and communication technologies: its instrumental and cognitive dimension

Miriam Herrera-Aguilar

Universidad Autónoma de Querétaro, México

miriam.herrera@uaq.mx

<https://orcid.org/0000-0001-6991-1265>



Licencia
[Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Attribution 4.0 International License
(CC BY 4.0)

Sección: Artículo de investigación

Fecha de recepción: 1/7/2022 | Fecha de aceptación: 29/12/2022

Referencia del artículo en estilo APA 7ª. edición:

Herrera-Aguilar, M. (2023). Educación y alfabetización en medios y tecnologías de información y comunicación: su dimensión instrumental y cognitiva. *Transdigital*, 4(7), 1–16. <https://doi.org/10.56162/transdigital167>

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo discutir teórica y conceptualmente las diferentes propuestas de educación y alfabetización que se han hecho alrededor de los medios y las tecnologías digitales de la información y de la comunicación (TDIC, también denominadas TIC) para abonar a la construcción del estado del arte correspondiente. La perspectiva teórica es interdisciplinar, principalmente desde las Ciencias de la Educación y las Ciencias de la Información y de la Comunicación. Se trata de una investigación cualitativa, documental, con una metodología heurístico-hermenéutica. El análisis de los textos objeto de estudio arroja como resultado que la educación para los medios tiene una larga trayectoria, paralela al desarrollo de los mismos. Aunado a lo anterior, a lo largo de las últimas décadas, ha habido una multiplicidad de propuestas y denominaciones de alfabetización alrededor de los medios y las TDIC. Sin embargo, las más respaldadas son la alfabetización mediática, la informacional y la digital. Estas propuestas varían al privilegiar, ya sea una dimensión estrictamente instrumental u otra instrumental-cognitiva -incluida una actitud crítica frente a los *viejos* y *nuevos* medios- desde sus primeras expresiones. El reto es poner en práctica una educación formal, no formal e informal que atienda tales propuestas para encaminarse a su concreción integral.

Palabras clave: educación para los medios, alfabetización mediática, alfabetización informacional, alfabetización digital, TIC

Abstract

The aim of this paper is to theoretically and conceptually discuss the different education and literacy proposals that have been made around the media and digital information and communication technologies (TDIC, also called ICT) to contribute to the construction of the state of the art. The theoretical perspective is interdisciplinary, mainly from Education Sciences and Information and Communication Sciences. It is a qualitative, documentary research, with a heuristic-hermeneutic methodology. The analysis of the texts under study shows that media education has a long history, parallel to their development. In addition to the above, throughout the last decades, there has been a multiplicity of proposals and denominations of literacy around the media and the TDIC. However, the most supported are media, information and digital literacy. These proposals vary by privileging either a strictly instrumental dimension or another cognitive-instrumental dimension –including a critical attitude towards old and new media– from their first expressions. The challenge is to put into practice a formal, non-formal and informal education that attends to such proposals in order to move towards their full concretion.

Keywords: media education, media literacy, information literacy, digital literacy, ICT

1. Introducción

El desarrollo de los medios de comunicación denominados tradicionales y, más tarde, de las llamadas Tecnologías Digitales de la Información y de la Comunicación (TDIC) se han acompañado, a nivel internacional, de propuestas académicas y de intervención, así como de políticas públicas que buscan formar a los receptores y/o usuarios al respecto. Lo anterior deja ver que hay un interés generalizado en el campo. Sin embargo, a la hora de nombrarlo, principalmente en el mundo hispanoparlante, nos enfrentamos a una polifonía. Por un lado, se apela a nociones integrales, como educación o pedagogía y, por otro lado, a una diversidad de alfabetizaciones que apuntan, en cierta medida, a especializaciones.

Con respecto de las nociones generales, Aguaded (1995) señala que, mientras que en el mundo anglosajón parece imponerse el término “media education”, en el francófono el de “éducation aux médias” y en el portugués el de “educação para os media”, en el ámbito hispanoparlante “se ha optado por denominaciones abiertas” (Miranda, 1992, en Aguaded, 1995, p. 22). Así, en la literatura encontramos nociones como “educación en, para o con los medios” u otras como “pedagogía de la comunicación o de los medios”; todas ellas más o menos utilizadas; la Figura 1 busca proyectar el uso de las principales denominaciones.

En lo que respecta a las distintas alfabetizaciones, si bien existen numerosas propuestas elaboradas a lo largo de las últimas décadas, se observa que no necesariamente están en diálogo. Salvo excepciones, muchas de éstas se centran en la verificación de listas de competencias o habilidades. Esto desde una perspectiva que concibe a los usuarios de los medios y las tecnologías bajo un mismo perfil. Por ejemplo, lo que se ha denominado “Alfabetización en TIC” o “Alfabetización digital”, plantea, por un lado, que el usuario debe gestionar archivos, manejar hojas de cálculo, usar el correo electrónico, navegar en internet y tener acceso a bases de datos (Kvasny y Keil, 2006). Por otro lado, se proponen escalas que van del uso de la computadora y sus programas, incluido el reconocimiento de la terminología y funciones de las TIC más utilizadas, hasta la creación de productos que evidencia competencias técnicas, de gestión y difusión eficaz de la información, como se plantea en el reporte del National Assessment Program Literacy and Numeracy (NAPLAN) en Australia (ACARA, 2011, p. 30). Como se observa, estas propuestas toman diferentes matices entre lo estrictamente instrumental o una combinación de lo anterior con lo cognitivo.

Figura 1

Denominaciones de la formación alrededor de los medios y las TDIC



Nota: Elaboración propia basada en Aguaded (1995).

Aunado a lo anterior, aparece la problemática de su puesta en práctica, donde los propósitos de las diferentes propuestas no necesariamente logran concretarse. En tal marco, el objetivo de este estudio es discutir teórica y conceptualmente las diferentes propuestas de educación y alfabetización que se han hecho alrededor de los medios y las tecnologías digitales de la información y de la comunicación en las últimas décadas. Lo anterior cobra relevancia en el sentido en que tal discusión teórico conceptual refleja necesariamente las prácticas que están a su alrededor y, a su vez, la clarificación epistemológica puede marcar la pauta para una mejora de los usos de los medios y las tecnologías desde una perspectiva integral.

Teóricamente, esta investigación se aborda desde una perspectiva interdisciplinar que privilegia la transversalidad de las Ciencias de la Información y de la Comunicación, así como de las Ciencias de la Educación. En esta línea, se asume que todo proceso de enseñanza-aprendizaje se considera como un proceso de información y de comunicación (Perriault, 2000), lo que permite analizar al quehacer educativo -formal, no formal e informal-, llevado a cabo de manera interpersonal o mediatizado, desde un enfoque *infocomunicacional* o, si se permite, *eduinfocomunicacional* -sin necesariamente negar sus implicaciones sociales y políticas.

2. Método de investigación

La presente investigación es documental, cualitativa, y se sustenta en el análisis de textos (Jensen, 2014), encaminado a abonar a la construcción del estado del arte. Esto permite descubrir conocimiento nuevo al revisar la literatura asociada a un tema. Lo anterior, al indagar hasta dónde ha avanzado el conocimiento validado (Schwarz, 2013, en Londoño Palacio, Maldonado Granados y Calderón Villafañez, 2014).

En este marco, la fase heurística, “que implica la búsqueda, la recopilación y la organización de un inventario de fuentes de información” (Naranjo, 2003; en Guevara Patiño, 2016, p. 175), lleva a la revisión de textos académicos que abordan el concepto o teorización de las siguientes nociones o su equivalente: educación en medios, educación para los medios, educación con los medios, alfabetización digital, alfabetización informacional o alfabetización mediática. Dado que se busca contribuir a la construcción del estado del arte, es necesario tomar en cuenta las fuentes que permitan tener una visión general del tema sin importar su fecha de publicación. Así, con la ayuda de fichas de trabajo, se hace una clasificación de las nociones localizadas, su conceptualización y/o teorización y se elabora una cartografía al respecto.

En la segunda fase, la sistematización de los resultados y el análisis teórico conceptual se llevan a cabo a través de la hermenéutica. Es decir, se realiza “el ejercicio de pasar de la fragmentación realizada en las fichas, a la síntesis del texto y, de la pluralidad del pensamiento, a la reflexión crítica” (Londoño Palacio *et al.*, 2014, pp. 30-31). Así, este ejercicio heurístico-hermenéutico permite presentar los siguientes resultados y su discusión.

3. Resultados

La revisión de la literatura, encaminada a cumplir con el objetivo de este estudio, deja ver que la preocupación por formar a los ciudadanos alrededor de los diferentes medios y tecnologías de información y de comunicación, incluidos sus contenidos, se da de manera paralela al desarrollo de los mismos. En la primera parte se desarrolla la genealogía de la educación en, para o con los medios y, en la segunda, las reflexiones alrededor de las alfabetizaciones derivadas o interdependientes de tal educación.

3.1. La educación alrededor de los medios en el tiempo

Si bien, ya en el primer tercio del siglo XX se encuentran testimonios de una educación para los medios, en medios o con los medios, principalmente en Francia con la prensa escolar y en Reino Unido con la educación cinematográfica (Aguaded, 1999), es hasta la segunda mitad del mismo siglo que tal formación se robustece. De hecho, de acuerdo con Labardens-Corroy (2015), la expresión “educación para los medios” nace en los años 50, en el seno de La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). Esta cobra diferentes matices en distintas partes del mundo para, paulatinamente, encaminarse a una propuesta integral.

Así, a principios de los años cincuenta, en Francia, el uso de los medios en el contexto educativo inicia con los cineclubs como actividades extraescolares -donde la proyección de un filme es sucedida por comentarios alrededor del éste-; al mismo tiempo, se crean instituciones y corrientes científicas preocupadas por las relaciones medios-educación; con respecto de esto último, los estudios semiológicos de Roland Barthes y Christian Metz se conformaron como un eje (Aguaded, 1999). Por un lado, Barthes, en *El grado cero de la escritura* (1953), señaló que todo registro escrito se precipita como un elemento químico, primero transparente, inocente y neutro; después, su simple duración revela poco a poco todo un pasado en suspensión, toda una criptografía cada vez más densa (p. 12). Así, se asume que cualquier escrito impreso y difundido a través de las estelas, los panfletos, los libros, las

publicaciones periódicas, etc., ofrece más de una lectura. Lo anterior se extiende a la imagen, en propuestas como *El sistema de la moda* (Barthes, 1967) y *La cámara lúcida* (Barthes, 1980). Por otro lado, Christian Metz desarrolla la semiología del cine; a su texto “El cine: ¿lengua o lenguaje?” (1964) -donde propone que el cine es un lenguaje infinitamente distinto al lenguaje verbal-, le seguirán *Ensayos sobre la significación en el cine* (1968, 1973) -que se constituyen como una primera tentativa para elucidar el funcionamiento semiológico del filme-, *Lenguaje y cine* (1971) -una compilación tras la cual analiza el cine como un complejo fenómeno sociocultural-, entre muchos más; su obra contribuye a clarificar nociones como “sistema” y “código”, “connotación” y “denotación”, “metáfora” y “metonimia”; altamente útiles en la lectura crítica de diferentes lenguajes.

Al inicio de los años sesenta, Finlandia, por su parte, incorpora la Educación para los Medios en los programas escolares, esto en el marco de los aprendizajes alrededor de la lengua materna (Tufté, 1992). Al mismo tiempo, en las escuelas de la ex Unión Soviética comienza una educación para el cine, dirigida a alumnos que opcionalmente la desearan (Aguaded, 1999). En esta misma década, en España, por un lado, se dan experiencias de uso de los medios de comunicación en los centros escolares como auxiliares didácticos para la enseñanza y el aprendizaje; por otro lado, también se concretan prácticas en la enseñanza del cine con la aparición de los cineclubs (Aguaded, 1999). Durante toda esta década, con la consolidación de la comunicación social en los países desarrollados, aparecen diversas experiencias de Educación en Medios de Comunicación (Aguaded, 1999).

En la década de los setenta, toca el turno a América Latina con el desarrollo de un paradigma propio de la comunicación; la propuesta de la pedagogía dialogizadora de Paulo Freire será reconocida como “la primera teoría latinoamericana de comunicación” (Martín Barbero, 2002, p. 9). Al mismo tiempo, con el impulso de la UNESCO, surgen “los primeros proyectos de *Educación para la recepción crítica de los medios de comunicación*, muchos de ellos amparados por movimientos cristianos” (Aguaded, 1995, p. 24).

De acuerdo con Aguaded (1995, 1999), en los años ochenta es cuando se produce la “eclosión universal” de la educación alrededor de los medios. La década de los noventa sigue el movimiento con programas cuya base experiencial es más sólida y toma impulso para encaminarse al conocimiento y manejo de una diversidad de lenguajes en el contexto de una sociedad cada vez más mediática.

En los años noventa, se vive la transición del dominio pleno de los medios masivos, centralizados, unidireccionales -donde el poder reside en el emisor y la televisión es el mejor ejemplo-, al aligeramiento de las tecnologías que da lugar al nacimiento de la frecuencia modulada en radio, a la emergencia del video y al nacimiento de los medios locales (Pérez Tornero, 2012). En ese momento “se experimenta una primera conexión entre el mundo de la educación en medios y de la lectura crítica con el mundo de la producción... se fomenta un nuevo activismo mediático convergente con la aproximación crítica dominante en ciertos ámbitos de la pedagogía” (Pérez Tornero, 2012, p. 8).

En esta línea, el mismo autor señala que en los últimos años del siglo XX y la primera década del XXI se da un cambio en la orientación de la educación en medios y la puesta en marcha de un nuevo paradigma conceptual que no deja de evolucionar. Así, en el antiguo paradigma se asume que hay que distinguir entre "educar en medios" y "educar con los medios"; al tiempo que busca centrarse en la discusión crítica de los medios de comunicación - ampliamente unidireccionales- y en la toma de conciencia personal y social; sus precursores son Len Masterman, en Gran Bretaña, Barry Duncan y John Pungente, en Canadá; "sin embargo, tuvo como efecto paradójico reducir la educación en medios a una práctica meramente tecnológica o técnica" (Pérez Tornero, 2012, p. 7).

En el nuevo paradigma, la separación entre "educar con medios" y "educación en medios" queda atrás, en gran parte debido a la digitalización de los medios masivos y la irrupción de los medios sociales -que hacen converger la denominada comunicación masiva y la comunicación personal -; éste se caracteriza por ser contextual, por prestar atención al texto y al contexto, por aceptar la multidimensionalidad de los medios, conformados por tecnologías y lenguajes diversos, y por orientarse hacia la alfabetización mediática (Pérez Tornero, 2012, p. 7-11).

A decir de Labardens-Corroy (2015), en la segunda década del siglo XXI, la educación para y con los medios se encamina, por un lado, a proporcionar herramientas a los individuos -niños, jóvenes y adultos- para entender los contenidos de los medios, no como una ventana al mundo, sino como mensajes que representan al mundo, contruidos, no necesariamente de forma transparente. Por otro lado, introduce a los actores en la producción de contenidos mediáticos con el objetivo de llevarlos a una práctica esclarecida al respecto; lo anterior bajo la idea de que, si se quiere que comprendan los medios y sus contenidos, que tengan una clara consciencia de su funcionamiento, que desnaturalicen sus mensajes, tienen que aprender a fabricarlos. Según esta autora, la educación para los medios se revela más urgente con el desarrollo de las tecnologías digitales de la información y de la comunicación e internet, ya que en este contexto -de manera similar que cuando se inventó la imprenta- la relación de la sociedad con el saber y el conocimiento se ha alterado.

Actualmente, el nuevo paradigma sigue vigente y, en efecto, no deja de evolucionar debido, en parte, al acelerado desarrollo de la tecnología en materia de medios de comunicación; pero, sobre todo, debido a la complejidad de los usos sociales que las acompañan y que revelan la necesidad de seguir formándonos como sociedad al respecto. Así, además de la alfabetización mediática, el actual contexto convergente exige otras alfabetizaciones que, en primera instancia, si bien resultan complementarias o interdependientes, se encaminan precisamente a una formación integral. El siguiente apartado permite profundizar al respecto.

3.2. Alfabetizaciones informacional, mediática y digital, entre otras

Si bien el nuevo paradigma de la educación alrededor de los medios de comunicación se orienta hacia la alfabetización mediática (Pérez Tornero, 2012), es difícil afirmar con certeza que esta última se desprende de la primera. Aunque semánticamente hay una distinción quasi jerárquica entre educación y alfabetización, las experiencias en formación en, para y con los medios han sido denominadas, a veces indistintamente, con ambos

vocablos. Aunado a lo anterior, la alfabetización mediática encontrará ecos en otras propuestas que se desarrollan paralelamente, centradas en la información y en la digitalización, y que paulatinamente convergen. A esto se suman las propuestas integradoras como alfabetizaciones emergentes (Spencer, 1986, en Buckingham, 2015); transalfabetizaciones (Thomas, Joseph, Laccetti et al., 2007; Lugo Rodríguez, 2016, 2022; Lemus Pool & Bárcenas Curtis, 2019); alfabetizaciones múltiples (Selwyn, 2010) o multialfabetización (Valverde-Berrococo, González-Fernández & Acevedo-Borrega, 2022). La Figura 2 busca proyectar las múltiples propuestas.

Figura 2

Alfabetizaciones alrededor de los medios y las TDIC



La revisión de la literatura que enmarca este trabajo deja ver que las más utilizadas, tanto en las propuestas teórico conceptuales como en las experiencias de intervención, son la alfabetización mediática, la informacional y la digital; mismas que se discuten enseguida.

3.2.1 La alfabetización mediática

Como se deja ver hasta el momento, las primeras experiencias de educación para los medios, tanto en Europa como en Latinoamérica, se enfocan en gran medida en una alfabetización audiovisual ante el desarrollo,

primero, del cine y, más tarde, de la televisión. Lo anterior, sin desdeñar la atención que también se puso en la prensa, paralelamente al cine, y, más tarde, en la radio. Así, la alfabetización mediática, que difícilmente puede distinguirse de la educación mediática (Osuna-Acedo, Frau-Meigs & Marta-Lazo, 2018), tanto en su denominación como en su puesta en práctica, revela una tradición de, al menos, casi un siglo.

En la era de internet, Livingstone (2004) define la alfabetización mediática como la habilidad de acceder a, analizar, evaluar y crear mensajes en contextos diversos; la ventaja de este modelo de cuatro componentes es que puede aplicarse indistintamente a los medios impresos, a la radio, a la televisión y a internet.

Más tarde, en la misma línea, en la promulgación de la Unesco: *Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) Curriculum para profesores*, Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong y Cheung (2011) definirán la alfabetización mediática como:

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 ejemplo, televisión, imprenta, radio, computadoras, etc.). (p. 185)

Se propone que tales competencias doten a los ciudadanos de destrezas de pensamiento crítico para poder exigir servicios de alta calidad a los medios y otros proveedores de información. La alfabetización mediática se propone “empoderar a las personas en todos los ámbitos de la vida para buscar, evaluar, utilizar y crear la información de una forma eficaz para alcanzar sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas” (Wilson et al., 2011, p. 21); lo que promueve la inclusión social a nivel mundial.

En estas propuestas se observan grandes coincidencias entre lo que se entiende por *educación para los medios y alfabetización mediática*. Además, en el *curriculum para profesores* (Wilson et al., 2011), la última busca complementarse con otras alfabetizaciones necesarias en el mundo actual; principalmente la informativa, misma que se desarrolla enseguida.

3.2.2 La alfabetización informativa

Al igual que las nociones hasta ahora expuestas, existen diferentes denominaciones para la “alfabetización informativa”; por ejemplo, “instrucción bibliográfica”, “desarrollo de habilidades informativas”, “alfabetización informativa”, “alfabetización bibliotecaria” o “alfabetización en información”; propuestas éstas desde la biblioteconomía, la bibliotecología o las ciencias de la información. La noción *information literacy* es atribuida a Paul Zurkowski, quien la utiliza en 1974 en un reporte para la National Commission on Libraries and Information Science; “ahí describe las principales características de los integrantes del gremio: poseer técnicas y habilidades para utilizar un amplio rango de herramientas informativas y dar solución a problemas” (Lau y Cortés, 2009, p. 25).

Con el tiempo, alfabetizar informacionalmente dejará de centrarse en los especialistas para extenderse a la población en general. En ese sentido, Catts y Lau (2008) enumeran las habilidades necesarias para una alfabetización en información: 1) Reconocer las necesidades de información; 2) localizar y evaluar la calidad de la información; 3) recuperar y almacenar la información; 4) hacer un uso efectivo y ético de la información; 5) aplicar la información a la creación y transmisión de conocimientos. Estos indicadores coinciden, por un lado, con lo que plantea Ramírez Leyva (2003), para quien usar esta alfabetización significa, además, “aportar nueva información para ser transmitida mediante el ciclo de la comunicación o bien plasmarla en aplicaciones prácticas que permitan resolver desde problemas de su vida personal hasta actividades relacionadas con su formación, laborales y/o recreativas” (p. 10). Por otro lado, sirven de antecedente para la definición que se ofrece en el *Curriculum* de la Unesco (Wilson et al., 2011).

En este marco, la información es entendida en un sentido complejo. De acuerdo con Le Deuff (2011), los datos, exteriores al individuo, no alcanzan el estatus de información antes de que el sujeto mismo se los apropie a través de un gesto formativo, precisamente, haciendo alusión a la etimología del término información. Como se observa, esta noción apela, también, tanto a una dimensión instrumental como a una cognitiva desde sus primeras expresiones.

3.2.3 La alfabetización digital

En lo que concierne a las reflexiones teórico conceptuales sobre la formación en torno a lo que en su momento se denominó “nuevas tecnologías”, éstas aparecen a principios de los años ochenta con la alfabetización computacional (*computer literacy*) (Bawden, 2008), más tarde con la alfabetización digital (*digital literacy*) (Gilster, 1997), así como con alfabetización para las TIC, alfabetización electrónica, alfabetización tecnológica, alfabetización de internet y alfabetización multimedia, entre otras.

La alfabetización digital, una de las expresiones más respaldadas en el campo, es atribuida a Paul Gilster (1997), quien hizo popular el término con su libro *Digital Literacy*. Lo anterior, sin dejar de tomar en cuenta que la discusión epistemológica al respecto sigue vigente (Aviram & Eshet-Alkalai, 2006; Herrera-Aguilar, Medina-Aguilar & Martínez-Musiño, 2015; Ortoll Espinet, 2007).

Este análisis documental permite afirmar que, de manera general, se observan dos posturas en la comprensión de la alfabetización digital, una instrumental y otra instrumental-cognitiva. Por un lado, las propuestas de alfabetización digital que privilegian el aspecto instrumental en el manejo de las TDIC proponen listas de tareas que incluyen desde saber llevar a cabo aplicaciones rudimentarias de procesadores de textos y de programas de presentación de diapositivas (McMahon, 2009), hasta gestionar archivos, manejar hojas de cálculo, usar el correo electrónico, navegar en internet y acceder a bases de datos en línea (Kvasny & Keil, 2006); habilidades de utilidad no sólo para el contexto escolar sino para la vida (McMahon, 2009). Tales propuestas se encuentran fragmentadas en lo que concierne a las operaciones que un usuario debiera saber realizar para calificarse como digitalmente

alfabetizado y, al mismo tiempo, rápidamente se ven rebasadas frente a la aparición o actualización de productos, programas y herramientas en el ámbito de la informática e Internet.

Por otro lado, desde las primeras definiciones de esta alfabetización hasta las más recientes (Pérez-Escoda, García-Ruiz & Aguaded, 2019), aunado a la realización de tareas, se plantea el desarrollo del aspecto cognitivo como una constante necesaria para concretarla. Para Gilster (1997), es la habilidad de usar y comprender información en múltiples formatos, misma que proviene de una amplia gama de fuentes y es presentada vía computadora; para enfatizar el carácter cognitivo de tales competencias, agrega, las herramientas son intelectuales y están a la mano, en la alfabetización digital se trata de dominar, no el teclado, sino las ideas. Este mismo autor especifica que el modelo de internet diverge de otros medios debido a que la mayor responsabilidad del uso recae en manos del individuo; más que espectador o consumidor de información, se es usuario, quien descubre y evalúa contenidos antes de decidir cómo ponerlos a trabajar (Gilster, 1997, p. ix).

El concepto que propone Gilster (1997) es amplio, su énfasis está en saber gestionar información y conocimientos provenientes de diversas fuentes, así como en la puesta en práctica de un pensamiento crítico. Si bien tal propuesta ha sido criticada por la ausencia de una estructura sólida, de acuerdo con Bawden (2008), también se reconoce que, como concepto general, se adapta a los tiempos y preocupaciones cambiantes alrededor de las TDIC.

En el mismo sentido, Wilson et al. (2011) precisan que es:

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. 185)

Al respecto, Carvin (2000) señala que las destrezas y habilidades contempladas para estar alfabetizado digitalmente incluyen necesariamente estar alfabetizado en información.

4. Discusión

Como se puede observar, las habilidades referidas para la alfabetización informacional convergen con algunas puntualizadas para la alfabetización digital, al tiempo que divergen en otras. Ambas se refieren a la posibilidad de acceder a la información, la digital exclusivamente a través de las TIC y la informacional en los diferentes soportes y formatos que se manejan en las bibliotecas contemporáneas, incluidos los digitales. No obstante, mientras la

primera privilegia la información académica pero sin excluir otro tipo de contenidos, la segunda abarca los distintos formatos y contenidos escritos, visuales, de audio y audiovisuales difundidos en la red.

A lo anterior se suma la alfabetización mediática que, por su parte, en el entendido de que los diferentes medios –libros y publicaciones periódicas (en soporte papel o digital), la radio, la televisión, internet, los archivos digitales y las bibliotecas (físicas o en red)– convergen, se acerca a una visión holística para el desarrollo de competencias en los individuos.

Las tres propuestas, en sus versiones más integrales, refieren a la capacidad de desarrollar estrategias instrumentales y cognitivas para usar la información en sus diferentes lenguajes y satisfacer diferentes tipos de necesidades. De la misma manera, se encaminan a que los conocimientos y habilidades citados sean desarrolladas y útiles en los diferentes contextos del individuo a lo largo de la vida. Lo anterior deja ver la interdependencia de las alfabetizaciones aquí abordadas y la pertinencia de las propuestas integradoras ya citadas: alfabetizaciones emergentes, transalfabetizaciones, alfabetizaciones múltiples o multialfabetización.

5. Conclusiones

Si bien la comprensión teórico conceptual, y por ende práctica, de la educación para y con los medios, así como de las alfabetizaciones digital, informacional y mediática, no deja de actualizarse, vale la pena resaltar que, al margen de las propuestas que se centran en la verificación de listas de competencias o habilidades, prevalecen aquellas en las que se privilegia una dimensión instrumental y una cognitiva, lo que supone un usuario activo, que domina las ideas y desarrolla un pensamiento crítico; aspectos que tendrán que tomarse en cuenta en el seguimiento de su construcción epistemológica y de su puesta en práctica.

Aunque hay propuestas enfocadas a desarrollarse exclusivamente en el contexto escolar, la educación para los medios y los tres tipos de alfabetizaciones discutidas tienen versiones que dejan ver la puesta en marcha de una educación formal, no formal e informal, encaminada a satisfacer “diferentes tipos de necesidades” en los distintos ámbitos de la vida de los individuos –personal, escolar, laboral y/o recreativo–; lo que permite incluirlas en una educación a lo largo de la vida.

Las alfabetizaciones mediática, informacional y digital se conforman como especializaciones de una educación para los medios –entendida desde una perspectiva amplia y compleja–, como instrumentos para paliar, en parte, las brechas digital y cognitiva que caracterizan la sociedad actual.

Las nociones de “educación”, “alfabetización” y “formación” en torno a los medios y tecnologías digitales de la información y de la comunicación se interrelacionan de manera compleja para abordar los conocimientos, habilidades y actitudes que los actores, en diferentes momentos de su vida –menores de edad escolarizados o no,

docentes, profesionales, personas mayores, etc.– tendrían que poseer para enfrentarse a un mundo mediatizado de manera informada, útil y crítica. El reto es su puesta en práctica de manera integral e inclusiva.

La estructuración teórico conceptual de las nociones abordadas, desde una perspectiva integral y crítica, puede concretarse como punto de partida para fortalecer iniciativas de formación alrededor de los medios y las TDIC –en las modalidades formal, no forma e informal–, tomando en cuenta la complejidad del contexto contemporáneo y de los actores sociales mismos, ya que no todos tienen las mismas necesidades de formación.

Referencias

- Aguaded, J. I. (1995). La Educación para la Comunicación. La enseñanza de los medios en el contexto iberoamericano. En J.I. Aguaded y J. Cabero (Eds.), *Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano* (pp.19-48), Universidad Internacional de Andalucía, Sede Iberoamericana de la Rábida.
- Aguaded, J.I. (1999). La educación en medios de comunicación en el ámbito europeo: un movimiento para el siglo XXI. *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, 12(12), 13-32. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61123/37137>
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. (2011). *National Assessment Program Literacy and Numeracy (NAPLAN) Achievement in Reading, Persuasive Writing, Language Conventions and Numeracy: National Report for 2011*, ACARA. https://nap.edu.au/resources/NAPLAN_2011_National_Report.pdf
- Aviram, A. & Eshet-Alkalai, Y. (2006). Towards a Theory of Digital Literacy: Three Scenarios for the Next Steps. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 1, 1-11. https://old.eurodl.org/materials/contrib/2006/Aharon_Aviram.pdf
- Barthes, R. (1953). *Le degré zéro de l'écriture*. Éditions du Seuil.
- Barthes, R. (1967). *Système de la mode*. Éditions du Seuil.
- Barthes, R. (1980). *La chambre claire: Notes sur la photographie*. Gallimard.
- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. En C. Lankshear & M. Knobel (Eds.). *Digital literacies: concepts, policies and practices*, (pp. 17-32). Peter Lang Publishing. <https://www.scinapse.io/papers/2790603024>
- Buckingham, D. (2015). Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media?. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(4), 263-277. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2006-04-03>
- Carvin, A. (2000). (Ed.). *The E-rate in America: A tale of four cities*. Washington: Benton Foundation Communications Policy and Practice Program. https://cct.edc.org/sites/cct.edc.org/files/publications/erate_tfc00.pdf
- Catts, Ralph & Jesús Lau. (2008). *Towards Information Literacy Indicators*. UNESCO. <http://hdl.handle.net/1893/2119>
- Gilster, Paul. (1997). *Digital literacy*. Wiley.
- Guevara Patiño, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Folios*, Segunda época, 44, 165-179. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/3966/3443>
- Herrera-Aguilar, M.; Medina-Aguilar G. A. & Martínez-Musiño, C. (2015). La alfabetización informacional y la alfabetización digital en estudiantes de Comunicación. El caso de la Universidad Autónoma de Querétaro. En Rivera Magos, S. (Ed.). *Claves para la comprensión de la cultura digital* (pp. 11-41). Querétaro: Editorial Universitaria.
- Jensen, K. B. (Ed.) (2014/2012). *La comunicación y los medios: Metodologías de investigación cualitativa y cuantitativa*. Fondo de Cultura Económica.
- Herrera-Aguilar, M. (2023). Educación y alfabetización en medios y tecnologías de información y comunicación: su dimensión instrumental y cognitiva. *Transdigital*, 4(7), 1–16. <https://doi.org/10.56162/transdigital167>

- Kvasny, L. y Mark K. (2006). The challenges of redressing the digital divide: a tale of two US cities. *Information Systems Journal*, 16(1), 23-53 <https://doi.org/10.1111/j.1365-2575.2006.00207.x>
- Labardens-Corroy, L. (2015). Panorama historique de l'éducation aux médias. En L. Labardens-Corroy; F. Barbey & A. Kiyindou (Eds.). *L'éducation aux médias à l'heure des réseaux* (pp. 5-15), L'Harmattan.
- Livingstone. S. (2004). What is media literacy? *Intermedia*, 32(3). 18-20.
https://eprints.lse.ac.uk/1027/1/What_is_media_literacy_%28LSERO%29.pdf
- Le Deuff, Ollivier. (2011). *La formation aux cultures numériques. Une nouvelle pédagogie pour une culture de l'information à l'heure du numérique*. FYP Éditions.
- Lemus Pool, M. C. & Bárcenas Curtis, C. (2019). Transalfabetización y movimientos sociales. Análisis del caso. *Virtualis*, 10(18), 63-77. <https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/view/292/289>
- Londoño Palacio, O. L.; Maldonado Granados, L. F. & Calderón Villafañez, L. C. (2014). *Guía para construir estados del arte*. International Corporation of Networks of Knowledge.
- Lugo Rodríguez, N. (2016). *Diseño de narrativas transmedia para la transalfabetización*. Tesis doctoral. Universidad Pompeu Fabra, Barcelona. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/396131#page=1>
- Lugo Rodríguez, N. (2022). *De las narrativas transmedia al diseño de aprendizajes transmedia*. Universidad Iberoamericana León. <https://www.iberoleon.mx/images/library/free-books/fragmento-narrativas-transmedia.pdf>
- Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Grupo Editorial Norma.
- McMahon, M. (2009). Social Aspects of Technology in Education. *Research starters: Academix topic overviews*. EBSCO. 1-8.
- Metz, Ch. (1964). "Le cinéma : langue ou langage ?". *Communications: Recherches sémiologiques*, 4, pp. 52-90.
- Metz, Ch. (1968, 1973). *Essais sur la signification au cinéma*. Klincksieck.
- Metz, Ch. (1971). *Langage et cinéma*. Larousse.
- Ortoll Espinet, E. (2007). Conceptos clave en la alfabetización y exclusión digital. En Ortoll E. Espinet; D. Casacuberta Sevilla & A. J. Collado Bolívar. (Eds.). *La alfabetización digital en los procesos de inclusión social* (pp. 13-56). UOC.
- Osuna-Acedo, S.; Frau-Meigs, D. & Marta-Lazo, C. (2018). Educación Mediática y Formación del Profesorado. Educomunicación más allá de la Alfabetización Digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91(32.1), 29-42 <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/issue/view/3377/384>
- Pérez-Escoda, A.; García-Ruiz R. & Aguaded, I. (2019) Dimensions of digital literacy based on five models of development. *Culture and Education*, 31(2), 232-266. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603274>
- Pérez Tornero, J. M. (2012). Un nuevo horizonte para la educación en medios. *Sphera Pública*, (12), 5-17.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29729577001>
- Herrera-Aguilar, M. (2023). Educación y alfabetización en medios y tecnologías de información y comunicación: su dimensión instrumental y cognitiva. *Transdigital*, 4(7), 1-16. <https://doi.org/10.56162/transdigital167>

- Perriault, J. (2002). *Éducation et nouvelles technologies: théories et pratiques*. Nathan.
- Ramírez Leyva, E. M. (2003). Lectura, alfabetización en información y cultura de la información. En The International Conference of Information Literacy Experts, Prague, Czechoslovakia (September 20-23).
- Selwyn, N. (2010). Degrees of Digital Division: Reconsidering Digital Inequalities and Contemporary Higher Education. *Redefining the Digital Divide in Higher Education, Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 7(1), 33-42. http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n1_selwyn/v7n1_selwyn
- Thomas, S.; Joseph, C.; Laccetti, J.; Mason, B.; Mills, S.; Perril, S. y Pullinger, K. (2007). Transliteracy: Crossing divides. *First Monday*, 12(12). <https://doi.org/10.5210/fm.v12i12.2060>
- Tufte, B. (1992). La télévision, le goût et l'enseignement. Développement de l'éducation aux médias au Danemark et Scandinavie. En Bazalgette, C.; Bevort, E., & Savino, J. (Coords.). *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations* (pp. 193-201). CLEMI/BFI/UNESCO.
- Valverde-Berrococo, J.; González-Fernández, A., & Acevedo-Borrega, J. (2022). Desinformación y multialfabetización: Una revisión sistemática de la literatura. *Comunicar, Revista científica de comunicación y educación*. 70, 97-110. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-08>
- Wilson, C.; Grizzle, A.; Tuazon, R.; Akyempong, K. & Cheung, C. (2011). *Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) Curriculum para profesores*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>