



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

División de Estudios de Posgrado

Maestría en Comunicación y Cultura Digital

Alfabetizaciones Digitales: Alfabetización Mediática E Informativa Para
Reducción De Brechas Digitales En El Suroccidente De Barranquilla

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de Maestría en
Comunicación y Cultura Digital

Presenta:

Luis Javier Hernández Vásquez

Dirigida por:

Dra. Claudia Cintya Peña Estrada

La presente obra está bajo la licencia:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



SinDerivadas — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
División de Estudios de Posgrado
Maestría en Comunicación y Cultura Digital

Alfabetizaciones Digitales: Alfabetización Mediática E Informativa Para
Reducción De Brechas Digitales En El Suroccidente De Barranquilla

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de Maestría en
Comunicación y Cultura Digital

Presenta:

Luis Javier Hernández Vásquez

Dirigida por:

Dra. Claudia Cintya Peña Estrada

Dra. Claudia Cintya Peña Estrada

Presidente

Dra. María del Carmen Salinas Esparza

Secretario

Dra. Betsabee Fortanell Trejo

Vocal

Dra. Vanesa del Carmen Muriel Amezcua

Suplente

Dra. Ileana Cruz Sánchez

Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.

Abril, 2026

México

Dedicatorias

A la gente que aprende entre el ruido, el calor y las carencias. La que camina entre calles ásperas, palabras heredadas y pantallas encendidas. La que hace de la palabra una forma de quedarse y de la curiosidad una manera de no rendirse, de dar lidia.

A Betsy, por ser faro (boya amarilla) cuando las mareas se empeñan en desordenarlo todo, por sostener la luz incluso cuando no hay costa a la vista, y por recordarme —sin discursos— que pensar, escribir y acompañar también es una forma de amar.

Agradecimientos

A mi directora de tesis, Dra. Claudia Cintya Peña, por el acompañamiento riguroso y generoso, por la claridad en los momentos clave y por sostener este proceso con paciencia, criterio y humanidad.

A la Dra. Betsabee Fortanell, por la compañía, por creer en los procesos formativos y por cuidar la esperanza como parte del trabajo académico.

A la Dra. Maricarmen Salinas, por la comprensión, el respaldo y la confianza, incluso cuando el camino exigía pausas y silencios.

A mis compañeras de maestría y a la Lic. Marilú, gracias a todas por hacer del trayecto un espacio de aprendizaje compartido y compañía real.

A mi Esposa, a Tabita, a mis papás, Abuelo Enoc, Ana, Luis y Mau.

TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO	4
RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DE PROBLEMA	11
Problema	11
Pregunta de investigación	18
Objetivo general	18
Objetivo Específicos	19
Hipótesis	19
Supuestos.	19
Participantes de la Investigación	20
Justificación	20
CAPÍTULO 2. ESTADO DEL ARTE	24
2.1 Trabajos de grado y tesis similares	25
2.2 Estado del arte de alfabetizaciones digitales	27
2.3 Estado del arte brechas	29
Brechas en nativos digitales	32
Brechas según Van Dijk (2006)	33
Apropiación	33
CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO	36
3.1 Era de la información	37
3.2 Era de la convergencia y convivencia escolar	37
3.3 Nuevas tecnologías – ecología de medios	39
3.4 Postulados de Comunicación para el Cambio Social	40
3.5 Educación/Comunicación	42
3.6 Alfabetizaciones digitales	44
3.7 Competencias Mediáticas e Informacionales	46
3.8 Claves para las alfabetizaciones digitales	47
3.9 Narrativas Transmedia en clave de alfabetizaciones digitales	51
3.9.1 Desinformación	53
3.9.2 Huella digital	54
3.9.3 Educación Mediática e Informativa	54
3.9.4 Culturas Híbridas y Sociedad de la Información	54
Reflexiones sobre el Marco Teórico	55
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA	61

4.1. Método	62
4.2. Diseño	63
4.3. Estrategias	64
4.4. Antecedentes metodológicos	66
4.5. Marco conceptual del instrumento	68
4.6 Aplicación y desarrollo del piloto	75
4. 7. Resultados del pilotaje	78
4.7.1 Herramienta de encuesta para la recolección de información.	82
4.8 Instrumento a implementar en proceso de enseñanza-aprendizaje en el colegio seleccionado	82
4.8.1 Taller dialógico IAP: El arte de dialogar en Transmedia	89
4.8.2 Un taller dialógico en clave de Narrativas Transmedia	89
4.9 Análisis de resultado	95
CONCLUSIÓN	108

RESUMEN

La presente investigación analiza los procesos de enseñanza–aprendizaje desde la perspectiva de las Alfabetizaciones Digitales, específicamente en el marco de competencias en Alfabetización Mediática e Informativa (AMI), en relación con las brechas de desigualdad en el acceso, uso y apropiación de las tecnologías digitales, y las diversas maneras de apropiación y uso tecnológico en estudiantes de educación básica secundaria y media académica (14 a 16 años) en el suroccidente de Barranquilla, Colombia. El estudio se desarrolla en la Institución Educativa Distrital José Raimundo Sojo, ubicada en el barrio Lipaya, un territorio caracterizado por profundas desigualdades sociales, económicas y digitales, que inciden de manera directa en las experiencias escolares y en las formas de convivencia dentro y fuera del aula.

La investigación adopta un enfoque metodológico mixto, con predominio cualitativo, sustentado en la Investigación Acción Participativa (IAP). Desde esta perspectiva, los y las estudiantes no son considerados únicamente como sujetos de estudio, sino como actores activos (prosumidores) en la construcción y mediación con el conocimiento. El grupo con el que se trabaja esta investigación, ha sido seleccionado a conveniencia, debido a la relación de ingreso que tiene el investigador con el colegio escogido. Toda vez que la metodología implementada está hecha a medida de este grupo poblacional, también por esa misma relación mencionada, es decir, el investigador reconoce en el territorio y la comunidad familiares y vecinos con los que se es más fácil explotar ese vínculo de confianza existente. Cada una de estas tácticas reforzar la exploración situada de hábitos digitales, competencias mediáticas, percepciones sobre riesgos y violencia en línea. Así como también, las formas de respuesta y convivencia digital entre los estudiantes.

De esta manera, el marco teórico evidencia un diálogo entre la educomunicación, las alfabetizaciones digitales, la comunicación para el cambio social y los estudios sobre brechas digitales en Colombia. En este sentido, se plantean dos condiciones centrales para que las alfabetizaciones digitales puedan operar como

herramientas de transformación en contextos escolares atravesados por desigualdades: por un lado, el reconocimiento de las brechas más allá del acceso tecnológico, incorporando dimensiones de uso, apropiación y agencia crítica; y por otro, la necesidad de enfoques pedagógicos dialógicos que permitan problematizar las prácticas digitales cotidianas y las relaciones de poder que las atraviesan.

Los resultados evidencian que, si bien los y las estudiantes cuentan con un acceso funcional a las tecnologías y participan activamente en la cultura digital como consumidores y productores de contenido, persisten brechas significativas en la comprensión crítica de fenómenos como la huella digital, los algoritmos, los sesgos cognitivos y las violencias simbólicas en línea. Asimismo, se observa una tendencia a normalizar ciertas prácticas de violencia digital y una dificultad para imaginar respuestas no violentas frente a los conflictos que emergen en las plataformas digitales. A partir de estos hallazgos, la investigación plantea la Educación/Comunicación como un proceso educativo integral, situado y participativo, orientado no solo a fortalecer competencias técnicas, sino a promover formas más éticas, reflexivas y democráticas de habitar los entornos digitales en contextos escolares y comunitarios.

Palabras clave: Alfabetización Mediática e Informativa, Alfabetizaciones Digitales, Educomunicación, TIC, Apropiación.

Abstract

This study analyzes teaching-learning processes from the perspective of digital literacies, specifically within the framework of Media and Information Literacy (MIL), in relation to inequality gaps in access to, use of, and mastery of digital technologies among students in lower and upper secondary education (ages 14 to 16) in the southwestern part of Barranquilla, Colombia. Conducted at the José Raimundo Sojo District Educational Institution in the Lipaya neighborhood, the research adopts a mixed-methods approach with a qualitative focus, grounded in Participatory Action Research (PAR), recognizing students as active agents in the

construction of knowledge. Through surveys, dialogic workshops, live theater exercises, and discussion forums, the study explored digital habits, media literacy, perceptions of online risks and violence, as well as forms of interaction in digital environments. The theoretical framework integrates educommunication, communication for social change, and studies on digital divides, highlighting the need to understand these inequalities beyond mere access by incorporating dimensions of use, appropriation, and critical agency, as well as implementing dialogic pedagogical approaches. The results show that, although students actively participate in digital culture, gaps persist in the critical understanding of phenomena such as disinformation, algorithms, and symbolic violence, along with a tendency to normalize problematic practices and difficulties in constructing nonviolent responses. In this regard, the research proposes education/communication as a comprehensive, situated, and participatory approach aimed at strengthening critical capacities and promoting more ethical, reflective, and democratic ways of inhabiting digital environments.

Keywords: Media and Information Literacy, Digital Literacy, educommunication, ICT, Appropriation.

INTRODUCCIÓN

La investigación es segmentada en cuatro capítulos que desarrollan de manera consecutiva el problema de investigación, es decir el particular caso de acceso y uso de la información que tienen estudiantes con edades entre 14 y 16 años en el suroccidente de Barranquilla. El primer capítulo presenta el contexto, el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación, situando la investigación en las brechas digitales y las prácticas de los estudiantes en entornos digitales, así como en la actual manera de abordar las plataformas digitales en procesos de enseñanza aprendizaje por parte de los profesores. El segundo capítulo construye el marco teórico a partir del diálogo entre la educomunicación, las alfabetizaciones digitales, la comunicación para el cambio social y los estudios sobre desigualdad, estableciendo las bases conceptuales del estudio además de evidenciar las tensiones entre estos conceptos y la práctica educativa. El tercer capítulo aborda el diseño metodológico, sustentado en un enfoque mixto con predominio cualitativo y en la Investigación-Acción Participativa (IAP), describiendo las técnicas e instrumentos aplicados, como encuestas, talleres dialógicos y ejercicios de teatro vivo. Finalmente, el cuarto capítulo presenta los resultados y el análisis, evidenciando las tensiones entre acceso y apropiación crítica de las tecnologías, así como las limitaciones en las competencias mediáticas de los estudiantes, para cerrar con conclusiones que proponen la educación/comunicación como una vía para fortalecer capacidades críticas y transformar la relación con los entornos digitales.

Bauman (2007) sostiene que habitamos una segunda parte de la modernidad, semejante a Dussel (2007) y su perspectiva teórica, metodológica y ética de la transmodernidad, en donde no se habla de posmodernidad sino de transitar hacia la posmodernidad. Y se le busca dar protagonismo a las comunidades víctimas de la modernidad, como los indígenas, afroamericanos y sectores de la sociedad marginados. Lo cual es muy semejante a lo que Bauman refiere como “infrac clase” (Bauman, 2007, p.168). Sólo que este último, habla de “inútiles” por no estar

inmersos en las dinámicas de consumo, podemos ubicar allí principalmente a los grupos geriátricos o comunidades vulnerables de la sociedad (Bauman,2007).

Las Alfabetizaciones digitales emergen entonces como una herramienta para disminuir brechas de acceso a la información en este tránsito a la posmodernidad (Dussel, 2007). Puntualmente la Alfabetización Mediática e Informativa (Durán Becerra, T., & Lau, J., 2020), como marco de competencias permite aterrizar en habilidades y pensamiento crítico frente al consumo de información a la que se tiene acceso en secciones puntuales de la población. Este proceso de comprensión y marco de competencias permite que a través de herramientas digitales se adquieran o fortalezcan capacidades relacionadas a los nuevos artefactos que han surgido en esta nueva etapa de la sociedad. Este fortalecimiento de capacidades o competencias puede funcionar en dos vías, una primera vía para contrarrestar ese fenómeno de la “infraclase” (Bauman, 2007, p. 168) donde los mayores de la sociedad o los que habitan contextos vulnerables pueden obtener la manera de incluirse en estas nuevas maneras de interactuar. Y la segunda vía que le permite a los más pequeños de la sociedad, configurar filtros que mitiguen efectos de estos nuevos escenarios digitales, como lo es el acoso cibernético y la desinformación.

Como una manera sensata de abordar la cultura digital en contextos contemporáneos, Castells menciona que “la globalización/localización de los medios y de la comunicación electrónica equivale a la desnacionalización y desestatificación de la información, siendo las dos tendencias inseparables hasta el momento” (Castells, 2001, p.270). La sociedad en red del sociólogo brinda categorías de análisis para comprender la alfabetización digital como un fenómeno que puede fortalecer competencias y facilitar interacciones en los contextos surgidos de este modelo de sociedad (Castells, 2001).

En este texto se abordan las alfabetizaciones digitales, apoyado en los autores mencionados y en otros expertos, además, en coherencia con Hernández Sampieri et al. (2010) como proceso delimitado al ejercicio de la práctica de enseñanza-aprendizaje. A lo largo del texto, también se revisan categorías de análisis para comprender la manera en que la alfabetización digital puede incidir en

las brechas de comunidades históricamente marginadas. Se finaliza con un estado del arte que evidencie una base epistemológica sólida para esta investigación.

El objetivo de esta investigación es analizar los procesos de enseñanza aprendizaje enmarcados en una escuela de básica secundaria en el suroccidente de Barranquilla. Este análisis es realizado desde las alfabetizaciones digitales y dos condiciones centrales construidas por el autor: el acceso a la información y competencias ligadas a fenómenos de las culturas híbridas que habitamos. Las condiciones a su vez se constituyen de elementos que permitan emplear las Alfabetizaciones Digitales como una herramienta en la disminución de brechas de desigualdad, tanto digital como cognitiva, en acceso a tecnologías y conectividad, así como en el desarrollo de competencias, en estudiantes con edades comprendidas entre los 14 y 16 años en el suroccidente de Barranquilla en Colombia.

La investigación se ha pensado mixta, predominantemente cualitativa, en donde la población son estudiantes de la Institución Educativa Distrital José Raimundo Sojo en el barrio Lipaya (suroccidente de Barranquilla, COL). La muestra es por conveniencia y se delimita a los estudiantes cursando 10mo y 11mo grado. Se piensa implementar un instrumento que permita el procesamiento de datos cuantitativos y cualitativos en un ejercicio de aula viva.

Este instrumento tipo encuesta se compone de dos elementos principales, aplicados en vivo en el aula de clases a través de ejercicios lúdicos como teatro vivo y tesoro escondido que deriven en un proceso de investigación Acción Participativa. Como resultado se tendría un diagnóstico cuantitativo y cualitativo de los estudiantes objeto de estudio, relacionando elementos constitutivos de las dos condiciones construidas (acceso y competencias), logrando un análisis basado en datos sobre los elementos que deben darse para que las alfabetizaciones digitales logren un impacto positivo en la disminución de brechas de desigualdad y acceso a la información.

Finalmente, al basarse en estrategias de Educación/Comunicación el estudiante, en este proyecto asume el rol de prosumidor ya que se entiende que puede adquirir roles de participación activa gracias a las herramientas TIC's. La cultura digital permite la caracterización de este tipo de dinámicas culturales posmodernas des-territorializadas.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DE PROBLEMA

Mutaciones digitales que reproducen brechas socioeconómicas

El primer capítulo presenta el planteamiento del problema de investigación, situando el estudio en las brechas digitales que afectan a estudiantes de educación secundaria en el suroccidente de Barranquilla. En este apartado se exponen el contexto, la pregunta de investigación, los objetivos y la justificación, destacando la necesidad de comprender no sólo el acceso a las tecnologías, sino las formas de uso, apropiación y construcción de sentido en los entornos digitales, así como su incidencia en las dinámicas educativas y de convivencia escolar.

En la escuela contemporánea, los procesos de enseñanza–aprendizaje se desarrollan en un entorno profundamente atravesado por las tecnologías digitales, las plataformas de comunicación y los flujos constantes de información. Algo por resaltar de esta relación intensiva de lo digital, es que no tiene de forma intrínseca experiencias educativas equitativas, de emancipación o con un pensamiento crítico elaborado. Al contrario, en contextos como en el que se trabaja este estudio, con marcas profundas derivadas de desigualdades estructurales, la tecnología tiende a reproducir o incluso profundizar esas brechas latentes. Sobre todo las relacionadas con acceso, uso significativo y apropiación crítica de la información.

La institución educativa escogida para la investigación, evidencia esas tensiones de forma interna en las prácticas cotidianas digitales. Sin embargo, los estudiantes hacen un uso constante de dispositivos y páginas en línea, con dificultades. Dificultades principalmente, con el reconocimiento de riesgos, la comprensión de fenómenos como la huella digital o la desinformación. La posibilidad de hacer diferencia entre información verídica de contenido polémico, entre otros. Es así como la escuela, lejos de estar aislada de dinámicas como estas, se ha convertido en un espacio de convergencia entre problemáticas externas del barrio, lógicas de plataformas digitales y las limitaciones de modelos pedagógicos tradicionales para abordar de forma crítica la cultura digital.

En este escenario, el problema de investigación no se limita únicamente en la falta de acceso a tecnologías, sino en la ausencia de procesos sistemáticos de Alfabetización Mediática e Informacional, que con un marco de competencias aterriza en capacidades las necesidades del territorio, que permitan a los y las estudiantes desarrollar competencias críticas, éticas y participativas frente a los entornos digitales que habitan. La dificultad para integrar estas alfabetizaciones en los procesos de enseñanza–aprendizaje limita la capacidad de la escuela para actuar como espacio de mediación, reflexión y transformación social. De allí surge la necesidad de analizar cómo las alfabetizaciones digitales, abordadas desde un enfoque educomunicativo y situado, pueden contribuir a comprender y mitigar las brechas de desigualdad que atraviesan las experiencias digitales de los jóvenes en contextos escolares con realidades complejas como la del suroccidente de Barranquilla.

Después del núcleo familiar, la escuela constituye uno de los principales escenarios de socialización y formación de niños, niñas y adolescentes. Este espacio no solo cumple una función académica, sino que también actúa como un microcosmos social donde se reproducen y resignifican las dinámicas propias de la interacción humana. Así como refiere Suárez (2008) la condición humana posee una naturaleza social, por instinto. Lo que nos convierte en seres que necesitan convivir con otros. Esa dinámica de interacción constante trae consigo, casi que obligatoriamente, la derivación de tensiones y desencuentros, debido a que la interacción grupal no está libre de divergencias.

En este orden de ideas, el conflicto o el disenter, surge como elemento propio de las dinámicas escolares. En coherencia con Ovejero (1989) “la escuela es una organización y, como tal, su funcionamiento no puede ser entendido sin considerar la significación del conflicto” (p.21). Es más, incluso no puede entenderse como un elemento negativo. Si no en una perspectiva de reparación, de construcción. El hecho de reconocer el conflicto, hace posible transformarlo en un principio de aprendizaje para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales entre los estudiantes. En palabras de Suárez (2008) “los desacuerdos, las tensiones

interpersonales, los enfrentamientos intra o intergrupales, los antagonismos, las hostilidades son propios de la naturaleza humana” (p.16), esto permite reforzar la idea de que una óptima gestión pedagógica resulta determinante para la formación holística de los jóvenes.

Se hace necesaria la diferenciación entre conflicto y violencia, debido a su similitud, pero comprendidos desde diferentes puntos de enunciación en este estudio. Por su parte el conflicto remite a fricciones inherentes al convivir en grupos de personas heterogéneas. Mientras que la violencia plantea un ejercicio de poder que se encamina al daño, a la exclusión o la cancelación del otro. En contextos urbanos como el que trabaja la presente investigación, en el que existen profundas brechas de desigualdad social, esta diferencia entre conceptos es clave, ya que la escuela no puede aislarse de su entorno. Es más, en ocasiones refleja o amplifica esas problemáticas barriales.

Es una realidad que necesita la promoción de estrategias que permitan abordar el conflicto de manera pedagógica, evitando su derivación en actos violentos. Después de la casa familiar, la escuela es el lugar donde niños y adolescentes pasan gran parte de su tiempo. Esta característica la ubica como un espacio que puede ser destinado al fomento de nuevas prácticas de interacción. Como lo sugieren Seltiz et al. (1980, citados en Hernández Sampieri et al., 2010: 3), la delimitación conceptual es esencial para entender los fenómenos sociales, y en este caso, resulta fundamental para comprender cómo la alfabetización digital, específicamente el marco de competencias AMI -Alfabetización Mediática e Informacional- (Durán-Becerra, T. Lau, J., 2020) puede contribuir a transformar estas dinámicas.

Barranquilla y contextos de violencia como escenario elegido para la investigación

Barranquilla es la ciudad escogida para el proyecto, por ser un punto de convergencia entre las culturas ancestrales de los indígenas que habitaron durante la época prehispánica: la cultura negra o maya y de los palenqueros desplazados

por el conflicto nacional y las migraciones europeas, sirio-libanesas y orientales causadas por las guerras del siglo XX en Colombia. Se busca entonces analizar desde una perspectiva latinoamericanista las mutaciones digitales experimentadas en la ciudad de Barranquilla desde sus actividades folclóricas como el carnaval o festivales identitarios de estos territorios. Según la ONG “Barranquilla cómo vamos” (2022), en su más reciente informe, el 65% de la población considera que los ingresos no le alcanzan para lo mínimo de vivir, además, el 80% de las muertes violentas registradas por la alcaldía de Barranquilla en el año 2022 ocurrieron en las localidades suroccidente y suroriente. Lipaya, en particular, ha sido identificado como uno de los barrios con mayores registros de lesiones personales, lo que sitúa a la institución educativa en un contexto atravesado por múltiples formas de vulnerabilidad social. Lipaya es el barrio donde se ubica la Institución Educativa Distrital José Raimundo Sojo, que es operada por Fe y Alegría. Se ubica dentro de los cinco barrios con mayores lesiones personales, según ranking del informe sobre seguridad ciudadana del año 2020 hecho por la UNINORTE. Es importante mencionar que las instituciones educativas distritales, después de la intervención por parte de la alcaldía distrital de Barranquilla, han podido ser operadas por privados, como es el caso de la institución foco de este estudio. Surge en este contexto una paradoja interesante: la vulnerabilidad del entorno coexiste con una infraestructura tecnológica robusta. El caso puntual de la institución seleccionada, es llamativo no sólo por esta infraestructura, sino también por su metodología educativa y pedagógica CORDIS, que puntualiza en la contextualización, el diálogo de saberes, la revalorización de experiencias y la innovación transformadora situada.

En este contexto las tecnologías digitales, las mediaciones experimentadas por los estudiantes adquieren su relevancia. Los estudiantes no solo son receptores de contenidos, sino que participan activamente en la producción y circulación de narrativas que configuran sus formas de comprender el mundo. Es en este punto que aparece la figura del prosumidor —es decir, sujeto que consume y produce contenidos en la nueva ecología de medios que habitamos— resulta especialmente relevante en contextos de convergencia mediática, donde los dispositivos digitales

forman parte de la cotidianidad y de los procesos de interacción juvenil (Jenkins, 2007). Es así como, la escuela enfrenta el desafío de no hacer a un lado dichas dinámicas, sino de incorporarlas con un sentido crítico en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para lograr la promoción de las formas de participación que buscan el fortalecimiento de la convivencia democrática y la agencia juvenil.

Con el ánimo de precisar aún más en los contextos comunitarios, donde se desarrolla la investigación y buscando ser claros en los contextos de la institución, abordaremos la metodología de enseñanza que registra en su Plan Estratégico Institucional. Esta metodología propia de la federación Fe y Alegría se denomina en acrónimo: CORDIS según la Metodología CORDIS (2019), se incluyen los siguientes componentes en los procesos pedagógicos: “CO” es el indicativo de contexto; “R” para la revalorización de experiencias y saberes; “D” hace referencia a los diálogos de saberes; “I” es igual a la innovación transformadora y la “S” da a entender la sistematización y socialización de la metodología. Para Fe y Alegría, la contextualización es un acercamiento a la realidad del sector en el que habitan los estudiantes. La Revalorización de saberes y experiencias, ayuda en la resignificación de conceptos, realidades y prácticas reflejadas en la convivencia y que han sido construidas a lo largo de la vida de los estudiantes. El diálogo de saberes, por su parte, permite ampliar el horizonte del entendimiento entre los estudiantes, conocer las diferencias y comprenderlas como propias, colocarse en el lugar de enunciación del otro, se evita el juzgamiento. La Innovación transformadora, no sólo va en la línea de hacer algo nuevo partiendo de algo existente, sino que también busca dar solución a problemáticas del entorno a través de salidas creativas. Por último, la sistematización y socialización, es el eslabón que logra configurar una metodología propia para cada territorio.

La Institución Educativa Distrital José Raimundo Sojo en el barrio Lipaya se encuentra ubicada en el corazón de la localidad suroccidente en el distrito especial y portuario de Barranquilla. Encontramos con lo anterior mencionado, un mega colegio con una infraestructura en tecnología adecuada para las expectativas del proyecto, además de una metodología innovadora, que parte de la diversidad y el

entendimiento de las realidades del contexto para educar y formar a los chicos de los barrios antes dichos. La pertinencia de este proyecto a realizarse, va enmarcada en la transversalidad con la metodología usada por la institución. Es decir, la generación de contenidos con los estudiantes permite incidir en la ruta del CORDIS de forma orgánica, finalizando, en este caso, con una estrategia educomunicativa. En cuanto a la localidad suroccidente, lugar de nacimiento del investigador, es conocida por sus ejercicios comunicativos a través de la emisora comunitaria Vokaribe radio y otros ejercicios populares que se dan en el marco del carnaval. Las mediaciones en este contexto ya son conocidas por estudiantes, profesores y padres de familia. Con este contexto de infraestructura y metodología abierta a propuestas como la planteada en el proyecto se genera un escenario propicio para la implementación de estrategias, que, en conjunto con los estudiantes, propicien ambientes de convivencia solidaria y democrática en el aula de los cursos seleccionados.

Se mencionaba con anterioridad que los contextos en los cuales se desenvuelven los estudiantes al estar fuera del colegio son violentos y hostiles, la escuela no puede ser ajena a estos contextos, la escuela educa, de eso no hay duda, pero también educa el barrio según Ovejero (1998).

Las narrativas que se puedan generar en estos espacios construyen las realidades de los estudiantes que habitan gran parte del día en la escuela. El estudiante, en este proyecto asume el rol de prosumidor que como mencionan Mendoza, Aragón y Márquez (2018) puede adquirir roles de participación activa gracias a las herramientas de tecnología de la información y comunicación. Dejando en claro que el término prosumidor viene de la conjugación de los conceptos productor y consumidor. Esto es trascendental para el presente proyecto, ya que los contenidos generados serán construcciones colectivas en el aula, teniendo a profesores y estudiantes en un mismo nivel de creación. Se entienden mediaciones como el proceso mediante el cual los estudiantes y docentes construyen contenido didáctico para la aprehensión de todos los actores involucrados en el proceso, como afirma González (2012) en su constructivismo social.

La cultura de la convergencia es la promiscuidad de plataformas digitales en la que habitamos (Jenkins, H. 2007), los dispositivos celulares son extensiones del cuerpo y desde temprana edad se puede acceder a ellos, la escuela y los ambientes de convivencia escolar no pueden ignorar o hacer a un lado esta dinámica, por el contrario, deben propender por adaptarse y así despertar con innovaciones el interés por el saber en los estudiantes. En palabras del investigador antes mencionado: se trata de “un tipo de relato en el que la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión” (Jenkins, H. 2007, p. 247). Para precisiones en el actual proyecto, se espera que los roles activos sean asumidos por estudiantes y las docentes directoras de grupo. Dichos roles activos, desde la perspectiva del activismo digital pueden “reportar la revolución, filmar y denunciar, transferir protagonismo a los que no son poder” (Mateos, Gaona, 2015, p. 109). Nos situamos entonces en los postulados de la Comunicación para el Cambio Social, explicados por Navarro (2010) y Gumucio (2011) y los que detallan la manera en que las comunidades pueden generar su propio discurso y línea narrativa, buscando una construcción desde la generación de contenido de la imagen de estas comunidades, favorable, que busque una transformación. El presente proyecto plantea la convergencia de las narrativas transmedias con los postulados de la comunicación para el cambio social, el videoactivismo y la mediación tecnológica en la enseñanza teniendo como epicentro Barranquilla.

La presente investigación se inscribe en el cruce entre educación, comunicación y cultura digital, asume la alfabetización digital y el marco de competencias AMI como una categoría central para comprender las prácticas de adolescentes y jóvenes contemporáneas. Más que reducirla a la adquisición de habilidades técnicas, la alfabetización digital y el marco de competencias AMI son entendidos como un proceso social y pedagógico que permite analizar cómo se configuran los accesos, los usos, las competencias y las brechas de desigualdad en contextos educativos formales e informales. Desde un enfoque de Investigación Acción Participativa (IAP), el estudio reconoce a los y las estudiantes como sujetos

activos en la construcción del conocimiento, privilegiando metodologías que articulan diagnóstico, reflexión y producción colectiva de sentidos.

En este orden de ideas, se plantea la alfabetización digital como una categoría central, ya que es necesario la caracterización de los consumidores digitales en las ciudades foco de la investigación. Es enmarcada en la alfabetización digital que las estrategias que fusionan la educación con la comunicación toman vigencia. Además de servir como elemento principal para hablar de la cultura digital post pandémica.

Con esta investigación como parte de la Maestría en Comunicación y Cultura Digital se abre un espacio de reflexión, situándose en lo que Barbero (2015) refiere como el habla social ampliada, nutrida con narrativas transmediáticas para permear todos los procesos de intercambio cultural en la Barranquilla de hoy. Esta mutación que habitamos trae consigo un cambio en diversas dimensiones del discurso que se tiene como identidad en las ciudades.

Es así que, el problema de investigación se identifica en la falta de integración de procesos de Alfabetización Mediática e Informacional en los escenarios de enseñanza–aprendizaje, lo que limita la capacidad de la escuela para mediar críticamente las prácticas digitales de los y las estudiantes y para enfrentar las brechas de desigualdad que atraviesan el acceso, el uso y la apropiación de las tecnologías en contextos educativos con realidades sociales complejas.

Pregunta de investigación

Con el problema de investigación identificado, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se configuran el acceso, los usos y las competencias vinculadas a las alfabetizaciones digitales, específicamente de la Alfabetización Mediática e Informacional en estudiantes de 14 a 16 años de la Institución Educativa Distrital José Raimundo Sojo, y de qué manera estas prácticas revelan brechas de desigualdad en el marco de procesos educativos formales e informales desarrollados de manera participativa?

Objetivo general

Analizar las alfabetizaciones digitales en estudiantes de básica secundaria y media de la Institución Educativa Distrital José Raimundo Sojo, a partir de procesos educativos participativos que permitan comprender las brechas de desigualdad en el acceso, los usos y las competencias asociadas a las tecnologías digitales.

Objetivo Específicos

- Caracterizar en conjunto con los estudiantes las condiciones de acceso a las TIC de las y los jóvenes de 14 a 16 años de la institución educativa Raimundo Sojo en Barranquilla-Colombia.
- Analizar las competencias y los hábitos de consumo digital que emergen en los procesos educativos formales e informales de los y las estudiantes, en el marco de prácticas pedagógicas participativas.
- Interpretar de cara a un mecanismo, las brechas de desigualdad relacionadas con el acceso, los usos y las competencias digitales a partir de las experiencias y narrativas construidas colectivamente por los y las estudiantes.

Hipótesis que revisa la tesis

Las brechas digitales en las que conviven los estudiantes de educación básica secundaria y media académica del suroccidente de Barranquilla se relacionan no solo con las condiciones de acceso a las tecnologías, sino también con factores territoriales, culturales y educativos que inciden en los procesos de enseñanza–aprendizaje; en este sentido, el análisis de las prácticas desde el marco de competencias en Alfabetización Mediática e Informativa permite comprender cómo dichas brechas se expresan en los hábitos de uso, las competencias mediáticas y la apropiación crítica de las tecnologías digitales.

Supuestos

Las brechas digitales que atraviesan a los estudiantes de educación básica secundaria y media académica del suroccidente de Barranquilla se relacionan no solo con las condiciones de acceso a las tecnologías, sino también con factores territoriales, culturales y educativos que inciden en los procesos de enseñanza–aprendizaje; en este sentido, el análisis de las prácticas de Alfabetización Mediática e Informativa permite comprender cómo dichas brechas se expresan en los hábitos de uso, las competencias mediáticas y la apropiación crítica de las tecnologías digitales.

Las brechas digitales en el contexto escolar analizado se expresan de manera multidimensional, articulando desigualdades de acceso, uso y apropiación, y están atravesadas por factores culturales, educativos y territoriales que inciden en los procesos de enseñanza–aprendizaje.

Participantes de la Investigación

La Institución Educativa Distrital José Raimundo Sojo en el barrio Lipaya se encuentra ubicada en el corazón de la localidad suroccidente en el distrito especial y portuario de Barranquilla. De ellos se escogen los cursos de 10mo y 11mo grado de educación secundaria, con edades que van desde los 14 hasta los 16 años. Alrededor de 90 estudiantes divididos en dos grados por curso. Son estudiantes que habitan entornos violentos y por lo cual se pueden replicar situaciones o riñas de familias externas, dentro del colegio.

Justificación

La presente investigación encuentra su justificación social en la necesidad de comprender y problematizar las desigualdades que atraviesan los procesos de alfabetización digital en contextos educativos, particularmente en territorios urbanos marcados por condiciones de vulnerabilidad social. En escenarios donde la escuela concentra gran parte de la experiencia cotidiana de niños, niñas y adolescentes, las prácticas digitales no solo median el acceso a la información, sino que influyen de

manera directa en las formas de relación, convivencia y gestión del conflicto. En este sentido, analizar las alfabetizaciones digitales desde los procesos de enseñanza-aprendizaje permite explorar cómo el fortalecimiento de competencias críticas puede contribuir a la construcción de entornos digitales más respetuosos, reflexivos y democráticos.

Desde el punto de vista teórico, la investigación se inscribe en un marco interdisciplinario que articula los aportes de la alfabetización digital, la pedagogía crítica y la educomunicación. Este enfoque cuestiona las miradas instrumentales que reducen la alfabetización digital al acceso o al dominio técnico de las tecnologías, y propone comprenderla como un proceso educativo, social y cultural, atravesado por relaciones de poder, discursos y prácticas situadas. La investigación revisa las alfabetizaciones digitales situándose en la convergencia entre educación, comunicación y territorio. Dialogando con la convivencia escolar, el conflicto y la participación juvenil.

En cuanto a metodología, el estudio encuentra su justificación en la implementación de estrategias asociadas a la Investigación Acción Participativa (IAP), que ubica a los estudiantes como sujetos activos en la construcción o mediación del conocimiento. Inspirada en los postulados de la educación/comunicación construidos por Freire (1973), el estudio coloca como foco central el diálogo, así como la reflexión crítica y la co-creación de sentidos. Haciendo a un lado enfoques tradicionales más pasivos. Esta opción metodológica responde a una opción ética, sin embargo, también a una epistemológica. Ya que permite la producción de conocimiento situado, anclándose a las experiencias, saberes, narrativas que habitan en la cotidianidad de los estudiantes involucrados en el proceso.

En línea con lo que plantea Huergo (2008), esta investigación encuentra la comunicación como un escenario de encuentro, reconocimiento entre sujetos, donde la palabra, la experiencia, el conocimiento y el saber conversan de forma equitativa. Huergo (2008) menciona que dar voz a los participantes o estudiantes en procesos educativos implica reconocer que sus formas de habitar el mundo y

relacionarse con el, en contextos digitales, son relevantes para analizar y resignificar las prácticas desarrolladas en procesos de enseñanza-aprendizaje. Es en este contexto que las narrativas cocreadas son un insumo analítico que permite comprender los conflictos existentes, la convivencia que habitan y la desigualdad que atraviesa la escuela.

Es así como la investigación es pertinente para el contexto social en el que se implementa y para el aporte académico al campo de la cultura digital y comunicación contemporánea, en cuanto dialoga desde una mirada crítica con autores de la educación comunicación, aterrizándolos en contextos populares. Desde las alfabetizaciones digitales y especialmente el marco de competencias en alfabetización mediática e informacional. Toda vez que articula metodología de acción participativa, territorio, y contribución a enfoques educativos para reconocer complejidades, experiencias juveniles y posibilidades de pensar nuevas formas de convivencia o de comprender el conflicto en la escuela. Se puede deducir de Freire (1973) que la alfabetización, en este caso, la digital, no se reduce a un proceso de transmisión o generación de habilidades o contenidos educativos, por el contrario, debe componerse como una práctica de libertad que habitan los sujetos y que propende por una lectura crítica del mundo que se habita. Los entornos digitales en los que se interactúa, la mediación es aplicada por plataformas, algoritmos y narrativas. Estas a través de complejos sistemas de computación organizan la visibilidad, jerarquizan voces y le dan forma a las interacciones sociales.

Por esta razón es que problematizar y debatir sobre las condiciones en las que se produce, circula y comparte la información es tan necesario, condiciones que reconozcan contextos, que no minimicen desigualdades, sino por el contrario, se promuevan competencias críticas en el uso de tecnologías digitales. Con esto, la pertinencia del estudio encuentra su clave en la estimulación de una conciencia social, diálogo colectivo y construcción de sujetos con capacidad de intervenir reflexivamente en espacios digitales que frecuentan.

En diálogo con estos planteamientos, Huergo (2008) aporta una comprensión de la educomunicación como un campo político-pedagógico en el que se disputan

sentidos, se reconocen saberes y se configuran relaciones de poder. La comunicación, entendida como práctica social, no solo transmite información, sino que produce subjetividades y define quiénes pueden hablar, desde dónde y con qué legitimidad.

En este orden de ideas, el estudio, se justifica en cuanto propone espacios educativos en los que la palabra de los estudiantes no sólo es válida si no insumo principal para la cocreación de narrativas para visibilizar experiencias, conflictos y expectativas que normalmente son marginadas en discursos formales. Es así, como la investigación ubica la alfabetización digital como proceso educomunicativo que si bien forma en el uso de herramientas digitales, también configura escenarios de participación, reconocimiento y convivencia democrática.

CAPÍTULO 2. ESTADO DEL ARTE

El segundo capítulo elabora un estado del arte de la investigación partiendo de una revisión exhaustiva y crítica de estudios relacionados con las alfabetizaciones digitales, la educomunicación y las brechas de desigualdad en contextos de enseñanza-aprendizaje. Este apartado identifica enfoques, tendencias y aspectos por mejorar en la producción académica, así como establece un diálogo entre distintas perspectivas teóricas y metodológicas que abordan la relación tensionante entre tecnología, educación y sociedad. Es con esta revisión que se construyen las bases conceptuales que orientan el análisis del problema de investigación y se justifican los aportes del presente estudio en el campo.

El campo de la educación comunicación y las alfabetizaciones digitales, especialmente del marco de competencias en alfabetización mediática e informacional (AMI), tiene una producción académica y dialógica que no evidencia un trabajo reciente, si no estructurado y trabajado desde hace décadas. El ejercicio implementado para delimitar esta revisión, está orientado a la identificación de investigaciones, artículos o tesis que dialoguen con los objetivos específicos de esta investigación. Para esto se adelantaron consultas en plataformas o bases de datos

académicas y repositorios como Elsevier, Dialnet, DOAJ, Redalyc, Google Académico y Web of Science.

Los estudios incluidos no se escogieron por disponibilidad o volumen, sino por su afinidad epistemológica con el enfoque adoptado en esta investigación. Es así como se optó por la priorización de artículos, tesis o investigaciones que sean coherentes desde la metodología con el enfoque del presente estudio. O sea, que cumplan con similitudes de corte instrumental o metodológico participativo. Que revisen las alfabetizaciones digitales y la educomunicación como ejercicios de incidencia social, reconocimiento de territorialidades y cocreación popular de narrativas.

Dos líneas que facilitan la problematización de estos fenómenos o procesos sociales, aparecieron de forma reiterada en la revisión de literatura que se planteó. La primera es la relación tensionada entre comunicación, educación y prácticas pedagógicas, que es coherente con el sentido principal del estudio. Y la segunda es la convivencia escolar entendida como un elemento más en la composición de interacciones sociales que dan forma a los estudiantes que habitan territorios particulares, con desigualdades estructurales que condicionan el acercamiento y uso a las tecnologías. El estado del arte construido es un diálogo sobre las alfabetizaciones digitales, desde sus desarrollos teóricos, así como su evolución en el ámbito educativo y la educación comunicación como eje central de la reflexión sobre brechas de desigualdad sociales y tecnológicas en el suroccidente de Barranquilla. Todo esto con un filtro crítico ante los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2.1 Trabajos de grado y tesis similares

Se inicia este estado del arte revisando trabajos de grado o tesis similares a la presente investigación. Estos trabajos o tesis orientan su proceso investigativo a la enseñanza-aprendizaje en contextos de educación básica secundaria y media académica, lo cual garantiza un rango etéreo de estudiantes similar a los trabajados en la investigación.

El principal criterio escogido para orientar la búsqueda de trabajos de grado o tesis con temáticas similares y fundamentos epistémicos que pueden converger con la línea de conocimiento y estudio que se quiere para este documento de tesis. De la mano a esta similitud, también se tuvo como filtro de curaduría en tesis, proyectos de grado que trabajarán con públicos en sectores con algunas condiciones de vulnerabilidad parecidas al contexto de implementación de la tesis.

En este orden de ideas, respondiendo al criterio de similitudes en metodologías para abordar problemáticas en clave de cultura digital enmarcadas en escuela, se encuentra el proyecto de grado “Los medios de comunicación y la convivencia escolar, desde un estudio de representaciones sociales” (Gutierrez & Bohorquez 2018), que buscó describir las representaciones sociales que tienen los estudiantes del grado noveno, del curso 906, del Colegio Distrital Veintiún Ángeles, sobre convivencia escolar y, a su vez, las influencias de los medios de comunicación en su construcción, con un método cualitativo y descriptivo para, a través de entrevistas en una muestra cualitativa, extraer información sobre la convivencia escolar. La perspectiva teórica descrita en el documento se basa en la comunicación, específicamente en la semiótica. Para ello, dichas representaciones fueron interpretadas empleando el diseño investigativo de estudio de caso, de corte hermenéutico, cuya finalidad es la comprensión e interpretación de fenómenos sociales. Es así como este trabajo de grado contribuye a la configuración de instrumentos para la codificación e interpretación de representaciones sociales, enmarcadas en procesos de convivencia que se experimentan en el aula, resaltados en los hábitos y códigos de conducta de los estudiantes objeto del estudio.

En coherencia con el criterio de seleccionar tesis similares en cuánto a precedentes o referencias a la educomunicación como campo de acción y objeto de estudio, se halló la tesis doctoral, “la educomunicación como práctica y como objeto teórico”, de Elssy Moreno (2018), cuyo objetivo se alinea con el criterio de proximidad a lo que se diseña con la presente propuesta como estrategia de recolección de datos. Esta meta principal de la tesis logra desmenuzar el concepto de educomunicación desde la práctica y la construcción conceptual basada en planeación y ejecución de

acciones encaminadas a sentar precedentes en clave de referencias en el tiempo de autores relacionados con la educomunicación. Esta perspectiva tan detallada, nos permite conocer los postulados epistémicos que rodean la educomunicación, la educación y la comunicación en contextos de enseñanza, de allí surgen autores como Aparici (2010), Kaplún (1972) o Ismar de Oliveira (2010) que permite aterrizar el concepto de educomunicación en esta investigación. Dentro de estos postulados destacan los de Leroi-Gourhan (1971), que ubica “la comunicación en la cultura y la que sólo se accede por medio del lenguaje” (pp. 120). O los postulados de Eco (2000) más relacionados hacia la semiótica.

En un contexto de nación regional, se halló que en Julcán - Perú un trabajo de grado que centra su discusión o análisis en la comunicación asertiva para el cambio social desde una investigación descriptiva y correlacional, trabaja con estudiantes de 13 años que cursan primer grado de bachillerato. Esta referencia encontrada, es coherente con el criterio de selección que coloca en el horizonte de búsqueda metodologías similares para la decodificación de la información en contextos de escuelas y estudiantes adolescentes. En este documento se revisa la manera en que impacta en la convivencia las dinámicas de interacción de estudiantes-estudiantes y de estudiantes-profesores desde una perspectiva de comunicación, mensajes y lenguaje no verbal. Nutre este estado del arte, en cuánto coloca a reflexionar a los participantes de la escuela sobre la manera en que se desarrolla la comunicación entre pares.

Para cerrar este ciclo de estado del arte que revisa la manera en que la convivencia escolar contextualiza los ejercicios de educomunicación posibles a desarrollar con estudiantes y aterrizando de nuevo en un contexto colombiano, se referencia el trabajo de grado “la interacción en la convivencia escolar”, de Dioselina Bonilla (2017). Que tiene como objetivo el caracterizar las principales interacciones que afectan la convivencia escolar entre los estudiantes, docentes y padres de familia en un colegio rural del departamento de Nariño en el pacífico colombiano. Esta caracterización analiza aspectos como el contexto, las relaciones cotidianas entre los integrantes de la comunidad educativa, la dinámica de sus interacciones y las

cuestiones clave que influyen en la convivencia escolar. Inicialmente, la investigación genera una fundamentación teórica sobre la interacción escolar, no aborda de manera explícita la comunicación, pero sí la menciona como aspecto relevante en la configuración de dinámicas para la interacción entre los participantes, y finalmente, la investigación reflexiona acerca de las diversas problemáticas y las perspectivas de cada uno, para encontrar los resultados alineados a la interacción escolar en estudiantes de 12 años, con sus padres y profesores.

2.2 Estado del arte de alfabetizaciones digitales

Los artículos académicos y tesis revisadas coinciden en señalar que las alfabetizaciones digitales constituyen una categoría central para comprender las transformaciones contemporáneas en los procesos educativos y sus mediaciones, especialmente en relación con jóvenes que habitan de manera cotidiana entornos digitales. Esto la sitúa como un concepto que no es estable, que su significado depende del lugar desde el cual se enuncie y que puede incorporar elementos tantos como las realidades desde que se puede reflexionar.

Un primer eje conceptual sobre el cual girar es el de competencias más de habilidades. Este es una dimensión más técnica. Fu (2013) define este proceso como un conjunto de habilidades que los individuos deben desarrollar para utilizar herramientas digitales, virtuales o digitalizadas incorporando en la cotidianidad para facilitar labores diarias. Lo más parecido a pensar menos, para automatizar procesos cotidianos. Esto se da en contextos personales o profesionales. Es en este eje que la alfabetización digital cobra un papel de desarrollo individual ligado a capacidad de adaptación de los sujetos involucrados en el proceso. Pero no se puede limitar el proceso a esta dimensión técnica.

Es allí donde aparece el segundo eje de reflexión: la alfabetización digital como una práctica social. Orozco y Franco (2012) plantean entender la educomunicación y la alfabetización digital como procesos que moldean o dan forma a los actores que involucra, atravesados por entornos comunicativos que configuran la vida cotidiana.

En coherencia con este eje de práctica social, la alfabetización digital no capacita técnicamente a los sujetos, sino que habilita su participación de forma crítica en los entornos comunicativos que amerite una acción o actitud menos pasiva frente a la información o el manejo de plataformas digitales.

Precisamente por esta multidimensionalidad de la alfabetización digital al soportarse en la educomunicación como espacio para el ejercicio de la incidencia social en contextos educativos, Garay Cruz (2019) propone el revisar o abordar la alfabetización digital en plural, buscando reconocer múltiples alfabetizaciones que inciden en ámbitos de la vida social, como lo político, lo económico y lo cultural.

Estas discusiones tienen implicaciones directas para el ámbito educativo. Diversos estudios revisados, apuntan en sus conclusiones que el alfabetizar digitalmente debe atender a la diversidad de trayectorias, aspiraciones, intereses y contextos territoriales de los actores sociales que involucra. Por eso autores como Llopis (2006) señalan que las estrategias de formación en contextos de cultura digital deben partir del reconocimiento de que no todos los actores cuentan con el mismo capital cultural o de conocimiento para involucrarse en los procesos, lo que lleva al abordaje de la alfabetización digital desde una condición flexible y situada.

Asimismo, algunos autores advierten sobre la necesidad de diferenciar entre instrucción y educación en el marco de las alfabetizaciones digitales. Llopis (2006) señala que, si bien los procesos educativos incorporan múltiples sistemas instruccionales, estos no agotan la dimensión formativa, ya que intervienen también elementos éticos, valorativos y relacionales: “el proceso de educación está integrado por multitud de sistemas instruccionales, pero no se reduce a ellos, sino que incorpora elementos valorativos y éticos, entre otros” (p.83). Esta distinción resulta relevante en la medida en que permite comprender la alfabetización digital no sólo como adquisición de habilidades, sino como parte de un proceso educativo más amplio, orientado a la formación integral de los sujetos.

Finalmente, la literatura revisada coincide en señalar que las alfabetizaciones digitales se desarrollan tanto en contextos formales como informales. Las

habilidades digitales no se construyen únicamente en contextos escolares, responden a necesidades concretas que en muchas ocasiones no están mediadas por la escuela (Garay Cruz, 2019), pero que en la escuela se deben dar herramientas mínimas para afrontar estos diversos contextos sociales posibles.

Para reforzar esta última idea, una parte de la revisión de literatura que se hizo, resalta que las alfabetizaciones digitales no se deben analizar únicamente desde competencias individuales, sino que deben alinearse a ecosistemas mediáticos, a condiciones estructurales y a caracterizar/condicionar la experiencia digital.

Con este enfoque crítico, la alfabetización digital y la educomunicación comprenden e incluyen fenómenos como la concentración mediática, los algoritmos de recomendación, la economía de la atención y la circulación desigual de la información, factores que inciden en la forma en que los sujetos acceden, interpretan y producen contenidos. Estas miradas subrayan la necesidad de articular la alfabetización digital con enfoques semejantes al marco de competencias en Alfabetización Mediática e Informativa (AMI), que permitan a los jóvenes no solo usar tecnologías, sino comprender críticamente los discursos, intereses y relaciones de poder que configuran los entornos digitales que habitan.

2.3 Estado del arte brechas

En este apartado del estado del arte, se plasman concepciones derivadas de una revisión de literatura con ánimo de revisar las definiciones y transformaciones que han constituido a lo largo del tiempo las brechas de desigualdad en acceso, gestión y uso de la información.

Como apertura, se halló una revisión a las brechas digitales en Costa Rica (Muñoz, M. & Nicaragua, R. 2012), un estudio que tiene como objetivo revisar el estado actual de la brecha digital en Costa Rica por medio de una revisión bibliográfica sobre los temas de acceso a tecnologías, conectividad y alfabetización digital. Esta investigación guarda una estrecha relación con lo que el diseño del presente proyecto plantea, en cuanto analiza el acceso a las tecnologías de la información y

la comunicación, la conectividad y la alfabetización digital en el país centroamericano. En este mismo orden, Barrantes (2012) aborda las brechas de desigualdad en el acceso a las tecnologías desde las políticas públicas diseñadas para urbes, haciendo a un lado la ruralidad. Ambos textos, plantean una brecha digital pensada desde condiciones políticas que hacen de la información un derecho. Es justamente esta perspectiva la que nutre un estado del arte que caracteriza las brechas en contextos de derechos.

Continuando con el texto de Muñoz y Nicaragua (2012), las brechas digitales, afectan en diversos ámbitos a los ciudadanos. Para los autores, fundamentalmente se tratan de cinco ámbitos:

- Autonomía: entendida como la capacidad de poder acceder y dar manejo a la información que tiene un ciudadano de cualquier parte del mundo.
- Disminución de tiempo de respuesta: se requiere obtener información en menor tiempo para superar crisis de manera rápida.
- Cambio en prestación de servicios: todo está mutando a las plataformas digitales, por ello, incluso hasta las dependencias públicas están transformando la manera en que brindan servicios. Esto puede democratizar al tiempo que aumenta o profundiza brechas entre los individuos que tienen y saben acceder a la información y aquellos a los que más les cuesta.
- Masificación de la información por el acceso a internet: nos lleva al desafío de configurar filtros de curaduría en los ciudadanos que gestionan y tienen acceso a la información.
- Comportamiento: cada vez es más común que las mediaciones tecnológicas moldeen la manera en que pensamos, actuamos y nos relacionamos con el entorno.

Puntualmente, según Muñoz y Nicaragua (2012) las brechas digitales en Costa Rica, fenómeno que perfectamente es adaptable a cualquier país latinoamericano, se definen como el abismo que existe entre personas que tienen acceso a la

información de manera cotidiana y las personas que no poseen esta posibilidad o que teniéndola no sabe cómo emplearla.

Para el caso de Colombia, podemos revisar algunas cifras que ayudan a contextualizar este fenómeno en el país. Según la FLIP (2022), solamente el 27.5% de la capital (Bogotá D.C.) tenía acceso a Internet fijo, es decir, ciudadanos con conexión en su hogar; además, 18 de los 32 departamentos en Colombia, tienen menos del 10% de cobertura de Internet, incluidos los históricamente marginados como: Guaviare, Putumayo, San Andrés y Providencia, Arauca, Nariño, Magdalena, Chocó, Córdoba y Cauca; Finalmente, es bueno resaltar que Colombia ocupa el último lugar en el ranking de la OCDE de acceso a un computador por hogar.

Otro asunto relevante en este contexto colombiano es revisar que existen leyes que sirven para nutrir un estado del arte en clave de brechas como el que se redacta en este apartado. La ley TIC 1978 de 2019 "Por la cual se moderniza el sector de las tecnologías de la información y las comunicaciones - TIC, se distribuyen competencias, se crea un único regulador y se dictan otras disposiciones", introduce cambios fundamentales como la eliminación de la Autoridad Nacional de Televisión (ANTV) y creación del Fondo Único de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (FUTIC). Esta eliminación de la autoridad que regula la manera en que se difunde y accede en el país a la información promueve la creación de un fondo que en papel está muy bien diseñado pero con falencias relevantes en la implementación.

Finalmente, una autoridad para la revisión de brechas en Colombia es la OCDE. En el reporte del 2022, Colombia se convirtió en el país miembro con menor cobertura de internet. Esto debido a que solo el 60,5% del territorio cuenta con penetración de datos. Este panorama aleja la posibilidad de llegar al nivel de los primeros países del listado, los cuales tienen niveles de casi 100%. Corea del Sur lidera el ranking con un nivel de cobertura de 99,9%. A este le sigue muy de cerca Noruega con 99%. Un dato adicional es que Colombia es el país con menos computadores en los hogares (37,2%); seguido por Brasil, 39,2%; México, 44,2%; Turquía, 50%; y Costa

Rica, 52,8%. Además, en Colombia la mayoría de los ordenadores se encuentran en las zonas urbanas.

Brechas en nativos digitales

Para Yong y Gates (2012) existen brechas que desafían la idea generalizada de que las nuevas generaciones, por haber nacido en la era digital, poseen automáticamente competencias digitales avanzadas. En su análisis, los autores cuestionan el concepto de "nativos digitales", señalando que no todos los jóvenes tienen el mismo acceso ni desarrollan las mismas habilidades en relación con las tecnologías. Esto evidencia una brecha generacional mal entendida, donde se asume que pertenecer a una cohorte etaria implica dominio digital, ignorando factores como el contexto socioeconómico, educativo o cultural que condiciona el acceso y uso significativo de las TIC.

No todos los jóvenes que han crecido rodeados de dispositivos digitales desarrollan competencias avanzadas para su uso educativo o crítico. Yong y Gates (2012) advierten que dentro de esta misma generación se observan diferencias significativas en las habilidades. Es más, plantean que el mito del "nativo digital" invisibiliza necesidades contextuales de formación en competencias digitales críticas.

En esta misma línea, Yong y Gates (2012) aseguran que los jóvenes adolecen de filtros o criterios necesarios para realizar una evaluación o incluso cuestionar la información a la que tienen acceso. Esto configura una paradoja, pues tienen la capacidad para interactuar en múltiples plataformas digitales, pero una casi nula comprensión del funcionamiento en los entornos digitales que habitan. Esa mínima comprensión limita su participación en la sociedad digital contemporánea.

Brechas según Van Dijk (2006)

Acceso

Van Dijk (2017) propone revisar la desigualdad digital como un proceso escalonado. Especifica en que la desigualdad digital no termina en la posesión tecnológica, sino que evoluciona y por ende, muta dependiendo de cada contexto. Es así como, la primera dimensión de este proceso, es el de acceso, ya que no es lo mismo un contexto urbano a uno rural en cuanto a los dispositivos tecnológicos que existen en estos diversos entornos. Esta primera dimensión condiciona el desarrollo de las siguientes, es así como marca un punto inicial de reflexión para hablar de inclusión digital.

Uso

Revisado el plano del acceso, surge una diferencia relevante: la manera en que las tecnologías son utilizadas. Castells (2007) vincula esta dimensión con el funcionalismo de las tecnologías. Es decir, una vez dispongo de dispositivos digitales, ahora debo desarrollar competencias o habilidades básicas para tener un uso efectivo de estos dispositivos o plataformas. No basta con tener acceso a Internet; muchas personas no saben cómo utilizar adecuadamente las herramientas digitales para informarse, comunicarse o aprender. Esta brecha pone en relieve la importancia de desarrollar competencias digitales funcionales y críticas (Van Dijk, 2017) que permitan no solo la navegación, sino también la interacción y la producción de contenido significativo.

Apropiación

La tercera brecha aborda la calidad del uso digital. Mientras algunos sectores utilizan las tecnologías para fines educativos, laborales o ciudadanos, otros las emplean principalmente para el entretenimiento o actividades superficiales. Esta diferencia revela un problema de apropiación: la tecnología no se convierte en una herramienta transformadora si no está integrada en procesos significativos (de la selva, 2015). Esta brecha interpela directamente a los sistemas educativos, ya que pone en evidencia la necesidad de estrategias pedagógicas que fomenten un uso crítico y creativo de las TIC (Castells, 2004), orientado al empoderamiento personal y colectivo.

Junto a estas tres brechas, Van Dijk (2006) revisa los resultados o beneficios que se obtienen del uso de las tecnologías. Incluso entre quienes acceden, usan y se apropian de las TIC, hay una diferencia en los resultados obtenidos. Las personas con mayor nivel educativo, capital cultural o redes sociales tienden a aprovechar mejor las oportunidades digitales, obteniendo mayores beneficios económicos, sociales y profesionales (Buckingham, D., Farinacci, E., & Manzoli, G., 2021). Así, la tecnología no necesariamente reduce desigualdades; de hecho, puede terminar ampliándose al no estar acompañada de políticas de equidad o inclusivas que atiendan a estas asimetrías estructurales.

En síntesis, estas brechas evidencian que la alfabetización digital debe ser entendida también desde una perspectiva de justicia social, como un proceso dialógico, deliberado y contextualizado.

De esta manera, con el estado del arte elaborado para este proyecto, se analizan las alfabetizaciones digitales y las brechas tecnológicas ligadas al acceso y uso de la información. Se establecen relaciones y se revisan guías metodológicas que pueden nutrir la estrategia de análisis de datos que propone la presente investigación.

El estudio de las alfabetizaciones digitales y las brechas de desigualdad se ha consolidado como un campo amplio y heterogéneo. La literatura antes abordada, de Van Dijk y Muñoz & Nicaragua permiten comprender que las desigualdades digitales no terminan con la disponibilidad que puede tener un individuo para adquirir dispositivos o acceder a plataformas digitales. Por el contrario, se complejiza cuando son atravesadas por los usos, las competencias e incluso los contextos socioeconómicos. Con esto podemos concluir que existe una relación estrecha entre las desigualdades existentes en el territorio y las que traen consigo los sujetos desde sus hogares. Esto es relevante porque da posibilidades de reflexión sensatas y situadas.

Sin embargo, también es importante mencionar que persisten vacíos significativos en la relación tensionante entre las alfabetizaciones en contextos digitales. Porque

si bien existen estudios relacionados a la alfabetización digital, son escasos los que la relacionan con producción, gestión y generación de contenido. Se inclinan más hacia la estructura o el funcionamiento de plataformas y redes digitales. Esta investigación por su parte, se enfoca hacia privilegiar escenarios educomunicativos y participativos. Incluso, más allá de competencias o habilidades, se inclina hacia experiencias, narrativas y prácticas cotidianas de los estudiantes priorizados en el estudio. Frente a este panorama, la presente investigación se sitúa en el cruce de estos debates, proponiendo una aproximación que articula alfabetizaciones digitales, brechas de desigualdad y procesos educativos participativos, con el propósito de aportar una lectura crítica y situada que dialogue con los vacíos identificados y contribuya al fortalecimiento del campo desde la educomunicación.

CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO

El tercer capítulo enmarca metodológicamente la investigación, definiendo el enfoque mixto con predominio cualitativo, así como también fundamenta la elección de la Investigación-Acción Participativa (IAP) como estrategia central. En este apartado se describen el diseño, la población y muestra, así como las técnicas e instrumentos de recolección de información, entre ellos encuestas, talleres dialógicos y ejercicios de teatro vivo. Asimismo, se explica cómo estas herramientas permiten una aproximación situada a los hábitos digitales, las competencias mediáticas y las dinámicas de interacción de los estudiantes, articulando la producción de conocimiento con procesos de participación y reflexión colectiva.

Este marco teórico entiende la comunicación/educación como un diálogo (Freire, 1973), que se da en un punto de convergencia entre dos robustos campos de estudio (Aparici, 2010). De esta manera, el marco teórico y conceptual que se desarrolla entabla una discusión entre maneras de entender o teorizar la convergencia de la educación/comunicación, las alfabetizaciones digitales (AD), las brechas de desigualdad que han mutado hacia lo digital y las formas en que las AD pueden ser aplicadas como herramientas para el desarrollo personal o la transformación de territorios históricamente marginados y excluidos al tener difícil acceso a la información.

Se parte de entender la alfabetización como un proceso integrador y plural (Garay Cruz, 2019) en el que se agrupan diversas apuestas o iniciativas que hacen de la convivencia con nuevas tecnologías un ejercicio crítico, vivo y cíclico. Justamente por la diversidad de apuestas o iniciativas que acompañan a la alfabetización para dar contexto en la cultura digital es que se adopta el término en plural (alfabetizaciones).

Como resultado de la convivencia inmersiva, sobre todo de estudiantes, como es el caso de la presente investigación, con nuevas tecnologías en la cotidianidad, se configuran modelos aspiracionales que rompen paradigmas de interacción, dinámicas sociales y métodos de enseñanza. Sin embargo, también se debe ser

crítico acerca de la manera en que esos nuevos paradigmas condicionan los procesos educativos. Incluso, proponer la reflexión sobre la forma en que se facilita el diálogo en la contemporaneidad (Freire, 1973).

El comprender cómo esta relación dialógica entre educador-educando y educando-educador involucra nuevos canales o mediaciones digitales, con mensajes que incluyen hipervínculos constantes o referencias a diferentes tipos de contenido: memes, infografías, *reels*, etc. Hace de la propuesta una investigación con un alto sentido de responsabilidad social en la actualidad, porque involucra en su análisis el cómo se puede expandir el conocimiento y sus maneras de interpelar más allá del aula de clases, en contextos que pueden incluir las redes sociales.

Se enmarcan las alfabetizaciones digitales, para efectos de este marco teórico en postulados de la comunicación para el cambio social, la era de la información y la educomunicación. Estos paradigmas y postulados son los que terminarán evidenciando las condiciones para que las alfabetizaciones digitales puedan emplearse como herramientas en la disminución o mitigación de brechas de desigualdad y acceso a la información (Garay Cruz, 2019).

3.1 Era de la información

Como una manera sensata de abordar la cultura digital en contextos que habitamos, Castells (2001, p.270), menciona que “la globalización/localización de los medios y de la comunicación electrónica equivale a la desnacionalización y desestratificación de la información, siendo las dos tendencias inseparables hasta el momento”. Es decir, ya somos ciudadanos globales, no necesariamente mexicanos, la globalización de la comunicación electrónica es la que posibilita este fenómeno.

Se considera que Castells (2001) aborda los flujos globales, entendiéndolo como ese proceso de interacciones que, en este contexto, se realizan en las plataformas digitales, esto ha llevado a que:

“El estado-nación, como definidor del dominio, los procesos y el objeto de la ciudadanía, ha perdido gran parte de su soberanía, socavada por las dinámicas de

los flujos globales y las redes trans organizativas de riqueza, información y poder” (p. 381)

3.2 Era de la convergencia y convivencia escolar enmarcado en proceso de educucomunicación

La cultura de la convergencia es para Jenkins (2006) una manera de poder. Una situación que plantea la coexistencia de múltiples sistemas mediáticos, que se destacan por producir o circular un contenido caracterizado e intencionado a través de ellos.

Se plantea la cultura de la convergencia y los conceptos abordados por Jenkins (2006) de Cultura participativa y de inteligencia colectiva en esta investigación para establecer categoría de análisis en cuanto a las competencias requeridas en entornos digitales como los que habitamos.

La cultura de la convergencia que aterriza muy bien las dinámicas de participación entre individuos mediados por dispositivos móviles (celulares, laptops) conectados a su vez a un ordenador central (internet), logra convertirse entonces en un componente central en la investigación, siempre que posibilita el configurar una lista de necesidades que deben suplirse para ser partícipe de las interacciones en la gran red.

Es una manera entonces de analizar las interacciones entre individuos en contextos digitales partiendo de las costumbres que trajo consigo la era de la convergencia.

Para Ortega (1998) es necesario precisar que,

“El reconocimiento explícito de que la convivencia produce procesos colectivos que trascienden el mero comportamiento individual y que, por tanto, son fuente de logros y satisfacciones individuales, pero también de conflictos y desencuentros entre los miembros del grupo, es una manera de ir avanzando”. (p. 89)

Y para Ianni (2003), se trata de que los estudiantes y también los docentes aprendan a emplear la argumentación como herramienta para convencer razonadamente o de persuadir afectivamente a los demás acerca de la validez de sus posiciones.

En este sentido es importante que fortalezcan no sólo las habilidades comunicativas, sino que también el desarrollo de un pensamiento autónomo, estructurado reflexivamente y con disposición a la crítica y el diálogo; la disposición a aceptar y respetar los puntos de vista divergentes, apreciando el aporte de estas actitudes para la formación personal y la convivencia democrática (Ianni, 2003, p. 5). De esta manera la convivencia escolar se vuelve una categoría de análisis en los procesos de alfabetización digital. Es vital comprender los fenómenos ligados a las nuevas tecnologías, por ello revisamos esta nueva ecología de medios.

3.3 Nuevas tecnologías – ecología de medios

La actual ecología de medios (Scolari, 2018) en la que convergen medios tradicionales, medios emergentes e incluso las herramientas de inteligencia artificial, no trae consigo un cambio simple de paradigma, si no que configura nuevas formas de entendimiento y de relacionamiento en clave de cultura digital. Esto a su vez genera nuevas maneras de producir, circular y consumir contenidos (Scolari, 2015). Entonces, esta nueva ecología de medios es producto de la tensión desequilibrante que incluye cada tanto nuevos dispositivos y plataformas digitales.

Soportados en Jenkins (2010) podemos abordar las dinámicas de consumo, producción, distribución y resignificación de la información a la que los individuos tienen acceso. Es en este punto en el que conceptos como prosumidores cobran vigencia. Un prosumidor para Scolari (2008) es un sujeto consciente del entorno digital, activo y dispuesto a tener un nivel de involucramiento profundo con las nuevas tecnologías. Las tecnologías digitales habilitan nuevas formas de colaboración, creación colectiva y expresión personal, lo cual exige una alfabetización que capacite a las personas no solo para usar los medios, sino para participar críticamente en ellos (Orozco y Franco, 2012). Esta participación, sin

embargo, no es equitativa ni universal, lo que resalta la necesidad de cerrar brechas digitales y culturales (De la Selva, 2015).

En coherencia con estas ideas, se puede comprender que la tecnología posee un poder moldeador de hábitos importante, esto evidenciado en que modifican prácticas educativas y comunitarias. Sólo es pensar en cómo hemos pasado del telegrama a plataformas de mensajería instantánea en el celular como whatsapp. Scolari (2015) sugiere que los entornos escolares deben adaptarse a las lógicas de estos nuevos medios, integrando lenguajes transmedia, narrativas híbridas y metodologías que reconozcan la diversidad de dispositivos, plataformas y formas de comunicación presentes en la vida cotidiana del alumnado. Esta adaptación no debe entenderse como una simple incorporación de tecnología al aula, sino como una transformación profunda en los modos de enseñar y aprender, más acorde a las realidades mediáticas de las nuevas generaciones.

3.4 Postulados de Comunicación para el Cambio Social

Los discursos de autores como Clemencia Rodríguez (colombiana), Luis Ricardo Díaz Navarro (colombiano), Jesús Martín Barbero (Colombo-español), Omar Rincón (Colombia), Alfonso Gumucio (boliviano), entre otros, son necesarios para el abordaje de las características de la Comunicación para el Cambio Social (CCS); relevante decir que para los ejercicios reflexivos y de análisis se tendrá un contexto específico de la comunicación en Latinoamérica

Dentro de los postulados y paradigmas antes referidos se plantea una visión de la comunicación para el cambio social como un apartado distinto a la comunicación para el desarrollo y la comunicación alternativa. Teniendo como perspectiva principal el cambio e incluyendo en el análisis las dimensiones de la participación, la diferencia y la cultura.

En primer lugar, se toma como referente teórico el texto de Gumucio (2011b) titulado *Comunicación para el cambio social: clave del desarrollo participativo* y la tesis planteada allí por el autor. Según el investigador boliviano las primeras interacciones

y apariciones de la comunicación para el cambio social acontecían en territorios rurales, que buscaban una capacitación eficiente de la mano de obra productiva que representa el campesinado en cualquier economía. Se entiende entonces como una evolución de la comunicación para el desarrollo.

Para Gumucio (2011), mientras que la comunicación para el desarrollo era un modelo institucional y de cierta forma vertical, la Comunicación para el cambio social no tiene la pretensión anticipada para definir ni los medios, ni las técnicas, ni los mensajes, ya que esto lo brinda el proceso en sí, gracias a las dinámicas comunitarias, diversas.

Es así como otros autores entienden “por cambio social la alteración no recurrente de un sistema social considerado un todo” (Hawley, 1982). A partir de estos conceptos, Gumucio plantea como principales tesis de la comunicación para el cambio social las siguientes:

La sostenibilidad de los cambios sociales es más segura cuando los individuos y las comunidades afectadas se apropian del proceso y de los contenidos comunicacionales.

Las comunidades deben ser agentes de su propio cambio y gestoras de su propia comunicación.

En lugar del énfasis en la persuasión y en la transmisión de información y conocimientos desde afuera, la comunicación para el cambio social promueve el diálogo, el debate y la negociación desde el seno de la comunidad.

Los resultados del proceso de la comunicación para el cambio social deben ir más allá de los comportamientos individuales, y tomar en cuenta las normas sociales, las políticas vigentes, la cultura y el contexto del desarrollo.

La comunicación para el cambio social rechaza el modelo lineal de transmisión de la información desde un centro emisor hacia un individuo receptor, y promueve un

proceso cíclico de interacciones desde el conocimiento compartido por la comunidad y desde la acción colectiva (Gumucio, 2011, p.24)

Navarro (2010) por su lado, ve la comunicación para el cambio social como ese espacio en el que las comunidades olvidadas y anuladas, pueden ser vistos y escuchados, siendo ellos mismos, no sólo los protagonistas sino también los productores y gestores de esas narrativas.

Así las cosas, este esquema epistémico entiende por educación y comunicación unos procesos sociales vitales en el desarrollo de nuestros territorios que permiten en palabras de Martín Barbero (2015) reinventar las realidades. También, sirve como paraguas para cobijar el concepto de Comunicación/educación que revisamos a continuación.

3.5 Educación/Comunicación

La educación/comunicación justifica el estudio de herramientas coherentes con la nueva ecología de medios digitales que propendan por la transformación personal o territorial a través de la disminución de brechas sociales históricas. Herramientas que dotadas de competencias en Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) o en formato de historias expandidas (Narrativas Transmedia), ambas derivadas de las alfabetizaciones digitales, facilitan la mitigación de problemáticas sociales históricas ligadas al acceso y uso de nuevas tecnologías en sectores populares de las comunidades en territorio.

Se puede entender la Educación/Comunicación cómo,

“una manera de caminar y arreglar las cosas y organizar la expresión de la gente dentro de la comunicación formal y no formal de enseñanza, acciones desde la recepción organizada y crítica hasta la gestión de la comunicación de los espacios comunicativos, se presenta como una herramienta básica para la formación de ciudadanía, esfuerzos que se llevan a cabo desde distintos espacios e instituciones en función de dar elementos cognitivos, expresivos y perceptivos a la sociedad, para tener una actuación e interlocución interactiva en una equitativa

sociedad de redes, es un esfuerzo múltiple enfocado en la producción e intercambio de nuestros propios mensajes” (Aparici, 2010, p.310)

Un punto clave para efectos de este marco teórico es que la Educación/Comunicación revisa la formación de pensamiento crítico (Aparici, 2010) frente a la gestión de la información a la que se puede estar expuesto en la ecología de medios digitales en la actualidad. En este sentido, al ubicarse en un contexto de práctica educativa involucra a los estudiantes y profesores o educadores y educandos en igualdad de condiciones o participación.

Freire (1973) desde su pedagogía crítica o comunicación dialógica cimienta las bases de la Educación/Comunicación en América Latina. Esto gracias a la configuración de unos principios pedagógicos que establecen al diálogo como factor clave y condicionador de las interacciones enmarcadas en procesos de enseñanza-aprendizaje. Con esto, para el autor, se evita la invasión, la manipulación o la imposición de dogmas. Para Freire (1973) el diálogo es un elemento clave en los procesos de enseñanza para interpelar el conocimiento. Por su parte, autores como Orozco (2012) retoman esta lógica de diálogo para estudiar la educación/comunicación y los nuevos roles comunicativos-educativos de los ciudadanos en la era de la convergencia (Jenkins, 2006), pero desde una perspectiva de competencias, es decir, con qué herramientas se presentan en el diálogo estos actores. Cómo pueden desarrollarse o emanciparse en contextos donde no reconocen su lugar o es castrada esta voluntad.

Orozco (2012) plantea que la condición comunicacional en estos tiempos es la transición de consumidores a prosumidores (Scolari, 2013). Esta transición impacta todas las dimensiones de la sociedad de la información (Castells, 2004). Es decir, en lo digital todos estamos inmersos, el poder ya no está en el que posee los medios de producción sino en el que posee el conocimiento y el acceso a la información para divulgarlo, interpelar y analizarlo de forma crítica. Incluso, la omisión es una forma de participar y crear en estos contextos.

Puntualmente, en este marco teórico se elige la educación y específicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el tránsito entre audiencias pasivas o solamente consumidores a una audiencia activa o prosumidora también estimula la conformación de nuevos modelos aspiracionales o de interacción entre estudiantes y docentes en el aula de clases. Unos modelos que deben trazar como horizonte el ejercer un rol de ciudadano crítico ante la información a la que se expone en la era digital de las redes sociales principalmente, evidenciando competencias necesarias en los procesos de alfabetización digital.

Abordemos ahora las alfabetizaciones digitales como verbo y sustantivo (Lugo, 2022) entendidas como un conjunto de conocimientos que pueden ser adquiridas por un individuo para ser puesto en práctica (verbo); y también pueden entenderse como aprendizaje (sustantivo).

Para autores como Lugo (2022), las implicaciones que la comunicación tiene en la educación son relevantes y necesarias de estudiar porque permiten profundizar en las mutaciones que viven las interacciones en el aula de clases. Interacciones mediadas por la nueva ecología de medios y que deben velar por el cumplimiento de derechos básicos como el acceso y uso de la información. En este viaje, como le llama la autora, la comunicación mediando la educación permite el diseño de currículos que son más contextualizados a la realidad en la que habitan los estudiantes de cualquier aula en el mundo. Funciona, este texto, como punto de partida para la revisión de la educación/comunicación en el marco de procesos de enseñanza-aprendizaje.

3.6 Alfabetizaciones digitales

Es importante aclarar la razón por la que se hace mención en plural de las alfabetizaciones. Esto debido a que si bien la alfabetización es un proceso único, al enmarcarlo en la cultura digital que se estudia, se presenta como un proceso que no está estandarizado y que expresa múltiples apuestas e iniciativas, lo que permite la disminución de brechas de desigualdad y acceso a la información desde diversos frentes de acción.

La era digital que habitamos nos ha llevado a lo que Barbero (citado por Amado y Rincón, 2015), denomina el habla social ampliada, que guarda cierta lógica dialógica entre pares como lo plantea Freire (1973). Entendiendo que para Barbero (citado por Amado y Rincón, 2015), las hablas “no son solo los idiomas sino las imágenes, las músicas, las experiencias con que la gente y las culturas se están diciendo cosas” (p.16). Podemos incluir entonces los memes y las novedosas maneras que existen para enviar un mismo mensaje. Estas hablas no pueden ser excluidas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que son las que permiten una mayor apropiación y uso del conocimiento que se interpela en el aula.

Las nuevas generaciones ubican en la creatividad una categoría central de las interacciones en lo digital (Amado y Rincón, 2015). Es allí donde se encuentra el habla social ampliada, un habla extendida que irrumpe con el habla derivada de posiciones de poder y autoridad a los que estábamos acostumbrados como sociedad. Un habla en la “cual habría que meter la creación en colectivo, los nuevos modos de creatividad, de habla, de hacerse presentes” (p.18).

Apoyados en Ferrés (2012) podemos asegurar que la educación/comunicación y las alfabetizaciones digitales encuentran un punto de convergencia en lo audiovisual. Muy en línea al consumo y comportamiento de los entornos digitales, donde predomina lo audiovisual, es decir, redes sociales. Además, caracteriza los ámbitos y las dimensiones de incidencia de la educación/comunicación en la era digital.

Es así como en el aula se deben incorporar cada vez más, recursos didácticos que en clave de alfabetización mediática e informacional (capacidades y competencias) faciliten el desarrollo o fortalecimiento de criterios sensatos en las interacciones que se facilitan en la práctica educativa en contextos como el suroccidente de Barranquilla.

La alfabetización digital representa un cambio paradigmático en la forma de interactuar con el conocimiento en la era tecnológica. A diferencia de la simple competencia técnica para operar dispositivos, este concepto engloba habilidades cognitivas y críticas para navegar, interpretar y producir contenidos en entornos

digitales. Es decir, no sólo se habla de producción si no de narrativas, e incluso, emociones a las que apuntan estas narrativas. Es por esto que se necesita un discernimiento válido, contextualizado y transformado en conocimiento aplicable.

Se podría afirmar que la categoría central de la alfabetización digital se sitúa en el desarrollo del pensamiento crítico frente a los entornos tecnológicos (Gilster, 1997), después de revisar los conceptos abordados en este marco teórico. Más allá del dominio operativo de dispositivos o aplicaciones, supone la capacidad de interpretar los lenguajes multimedia, identificar sesgos en los contenidos que circulan y responder de manera reflexiva a las transformaciones permanentes del ecosistema mediático digital (Scolari, 2013). Esta perspectiva convierte a los usuarios en participantes activos de la cultura digital, capaces tanto de consumir como de crear contenidos con responsabilidad y sentido ético (Jenkins, 2007).

En contextos como el educativo, la alfabetización digital va más allá de la incorporación de dispositivos en los salones de clases. Ya que está en la obligación de formar a sujetos con habilidades y competencias críticas de análisis que depure la avalancha informativa a la que estamos expuesto en la actualidad. Además, que estén en la capacidad de resolver problemas complicados a través de recursos tecnológicos, generando una participación consciente en los espacios digitales que hemos revisado a lo largo del documento.

Es así como abordar las alfabetizaciones digitales desde la capacidad de acceder, comprender y crear es lo que proponen autores como Livingston (2011), para quienes la alfabetización informativa debe conseguir reconocer y problematizar las desigualdades o diferencias existentes en el acceso a materiales mediáticos entre grupos de distinta condición socioeconómica. Este punto de vista no solo ubica el acceso como factor relevante, si no que sitúa como dimensión fundamental el uso ligado al acceso.

En un contexto de acelerada transformación digital (Livingstone, Van Couvering y Thumim 2005), el estudio del acceso requiere una mirada dinámica que considere tanto las tecnologías tradicionales como las emergentes. Si bien existe una amplia

literatura sobre las brechas en el uso de medios informatizados, la investigación aún debe profundizar en las diferencias que persisten en los medios no digitalizados, los cuales siguen siendo fundamentales para amplios sectores de la población.

3.7 Competencias Mediáticas e Informacionales

La alfabetización mediática e informacional AMI (UNESCO, 2023) es un conjunto de competencias y habilidades que derivan de las alfabetizaciones digitales en cuanto se alinean a la apropiación y uso tecnológico del nuevo ecosistema de medios y plataformas digitales. Estas habilidades y competencias giran en torno a la información, su verificación o circulación y a la configuración de filtros con criterios claros de validación de la información.

Frente a esto Orozco plantea que los alfabetismos múltiples o alfabetizaciones digitales no sólo abordan el proceso de enseñanza-aprendizaje desde las habilidades o competencias “sino también la comprensión del valor simbólico que éstas juegan en las interacciones de los niños y jóvenes” (Orozco y Franco, 2012. p. 33). Esta comprensión de lo simbólico es clave para comprender la manera en que se justifica la implementación de herramientas de este tipo en la práctica educativa en los docentes o educadores. En tanto que por medio de lo simbólico se puede facilitar la constitución de hábitos, habilidades y competencias partiendo de la construcción de identidades colectivas desde lo digital.

De esta manera, la alfabetización mediática e informacional no profundiza en el acceso al dispositivo, sino en las competencias que entran en juego al utilizar los dispositivos, dando mayor importancia a los “aspectos cognitivos, creativos, emocionales, participativos y ciudadanos” (Jenkins, 2006; Jenkins et al., 2009; Jenkins, Ito y boyd, 2015, en Lugo Rodríguez, 2022, p. 103).

No obstante, el abrir la puerta a las nuevas tecnologías no sólo requiere un esfuerzo en cuanto a competencias o habilidades de consumo, sino también de valores y principios éticos en el uso de esas nuevas tecnologías.

Para Buckingham (2004) se debe enseñar a los docentes a diferenciar entre educación mediática y medios educativos o tecnología para educar, ya que se puede tener un gran número de ordenadores en un salón y unas competencias o índices de educación mediática precarios. En pocas palabras, “Educación mediática significa enseñar SOBRE no sólo enseñar CON o A TRAVÉS de los medios” (p.8).

3.8 Claves para las alfabetizaciones digitales

Para Casado (2006) las alfabetizaciones digitales se pueden revisar partiendo de premisas de carácter contextual, conceptual, estratégica y experimental, que se puede detallar en la siguiente tabla.

Tabla 1.

Claves de las alfabetizaciones digitales

CLAVE	DESCRIPCIÓN
Paradigma	Es necesario no sólo el despliegue tecnológico desde la infraestructura, sino que también se debe combatir la desinformación, la falta de interés y la ineficiente formación.
Educación	Partiendo del principio que la Sociedad de la Información (Castells, 1999) está compuesta por personas y no por tecnología, es que encuentra protagonismo la educación, con nuevas estrategias educativas, que brinden la construcción de criterios a los procesos de alfabetización digital. En palabras de Casado (2006), “La alfabetización digital no se puede definir sólo por la enseñanza mecánica de habilidades en el manejo de ordenadores u otras infotecnologías. Estas destrezas, aunque necesarias, no son suficientes” (p.207).

CLAVE	DESCRIPCIÓN
Preparación para la vida	<p>Preparación para la vida (UNESCO, 2003).</p> <p>Enseña a los individuos a habitar y desenvolverse de forma segura y eficaz en los contextos digitales con los que vivimos en la actualidad.</p> <p>Las alfabetizaciones digitales deben valerse de todos los formatos, medios y hablas o lenguajes. Llopis (2006) resume la alfabetización digital en “la adquisición de las destrezas necesarias en el manejo de las tecnologías de la información para el trabajo y la vida cotidiana”.</p>
Personas	<p>Se deben contemplar distintos niveles de alfabetización en los procesos. Esto debido a que no todas las personas demandan las mismas necesidades. Se trata no solamente de “facilitar su comprensión sino también a formar receptores críticos y responsables” (Casado, 2006. P.208).</p>
Diseño	<p>Hay que entender que cada medio, plataforma o canal, tiene sus propias características, condiciones y sintaxis, por ende, requiere habilidades distintas. Se debe orientar el diseño de los procesos de alfabetizaciones digitales hacia saber hacer, por encima del dominar una herramienta.</p> <p>“Hay que recordar que las diferencias de uso de las tecnologías (por ejemplo, entre hombres y mujeres o entre niños y niñas) no son naturales, sino construidas” (Casado, 2006. P.209).</p>

CLAVE	DESCRIPCIÓN
Motivación	Es lo que nos permite conectar con el propósito de las alfabetizaciones digitales. Entender hacia donde se dirige el proceso es lo que nos garantiza sostenerlo.
Sociedad	La cultura digital debe envolver a cada individuo de la sociedad. No debe ser pensada o involucrar a grupos limitados.
Administración pública	Es el principal gestor y aliado en territorio de las alfabetizaciones digitales, ya que son los encargados de condicionar con normativas el ejercicio, o de impulsarlo a través de políticas públicas.
Educación formal	Se pueden cambiar las relaciones de poder en instituciones educativas, en cuanto las competencias AMI en procesos de alfabetizaciones digitales democratizan el conocimiento en estos escenarios.
Educación no formal	“Todos los procesos de capacitación beben de las fuentes de la educación no formal, en la que se entrelazan la creatividad, el emprendimiento, el trabajo, la interrelación, la actividad social, etc., pero también la dispersión, la superficialidad y la información banal” (Casado, 2006. P.209)

CLAVE	DESCRIPCIÓN
Empresa	El impacto del empleo no es fácil de ocultar y en los procesos de alfabetizaciones digitales también se puede evidenciar esta premisa.
Género	Las alfabetizaciones digitales, en cuanto son una herramienta para combatir brechas de desigualdad, también pueden contribuir a disminuir el efecto de la discriminación por género en estos nuevos entornos tecnológicos.
Inclusión	Las alfabetizaciones digitales son clave para la inclusión. Genera comunidades virtuales más diversas y críticas.

Nota. Elaboración propia (Casado, 2006).

Como se ha expuesto, la alfabetización digital requiere de la adquisición mínima de competencias y habilidades específicas para habitar el nuevo ecosistema de medios digitales. El hecho de no contar con este conjunto de competencias o habilidades puede derivar en un tipo de exclusión o brecha en la que se separan los preparados para el uso tecnológico y digitales de los que no lo están (Casado, 2006).

De la selva (2015) asegura que las brechas digitales son resultado de la mutación de brechas históricas de desigualdad. Para De la selva, la conexión a la red es vital en esta sociedad en red (Castells, 2004) estar conectados. El individuo que por acceso o por competencias está desconectado es excluido. El diálogo de Freire (1973) requiere de un espacio paritario entre los actores del proceso educativo: educadores y educandos. Ninguno debe verse excluido por falta de competencias o acceso a las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). Es por ello que las alfabetizaciones digitales, especialmente la mediática e informacional (UNESCO, 2023) toman particular relevancia.

Para la OCDE (2020), una manera de reducir brechas en competencias y cualificación que existen entre LATAM y Europa es la incorporación de nuevas tecnologías y procesos de alfabetización digital en todos los sectores del mercado, especialmente en el educativo y en el de Ciencia, Tecnología e Innovación (Ctel). Así lo menciona la OCDE (2020) en su texto de perspectivas económicas, transformación digital para construir mejor que “Las nuevas tecnologías permiten el desarrollo de prácticas docentes innovadoras, posibilitan cursos y retroalimentación personalizados y a distancia, y fomentan el interés y el compromiso de los estudiantes a través de nuevas modalidades de aprendizaje, como la gamificación” (p.121). Este documento de análisis permite comprender que la alfabetización digital es una herramienta para facilitar transformaciones en territorios históricamente marginados, o del sur global como los países en los que se basa este estudio de la OCDE.

3.9 Narrativas Transmedia en clave de alfabetizaciones digitales

Recordando el concepto de diálogo que se destacaba de Freire (1973) al inicio del documento, la era de la convergencia facilita escenarios dialógicos entre actores heterogéneos o de diferente naturaleza en las aulas de clase, sin diferenciar entre docente o estudiante. Diálogo que en coherencia con la cultura de la convergencia puede tomar recursos visuales o gráficos e incorporarlos en el intercambio de saberes, experiencias y conocimientos.

Jenkins (2006) con su teoría de la era de la convergencia supuso un cambio en los paradigmas de interacción entre usuarios. Dotando de capacidad a los usuarios para ser comunicadores de masa e influencia en las productoras o editoriales hollywoodenses. El autor agrupa en una cultura de la convergencia los fenómenos o comportamientos migratorios de las audiencias o consumidores mediados por las nuevas tecnologías. Puntualmente, a través del cine y el marketing revisa la condición humana de ser protagonista de las narrativas que lo identifican y, por ende, la construcción de nuevas maneras de identificarse frente al mundo, rompiendo barreras o fronteras físicas o ideológicas. Maneras que no deben ser

ignoradas en la práctica educativa, de forma específica en la de nivel básico secundario.

El comprender la era de la convergencia que se habita, permite encontrar sentido a la implementación de recursos didácticos o pedagógicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que estos pueden llegar a ser complementos necesarios en las prácticas educativas permeadas por el uso y apropiación de las nuevas tecnologías.

Una mejor manera de entender o ejemplificar la cultura de la convergencia es a través de las realidades expandidas que ha facilitado el internet, puntualmente las Narrativas Transmedia.

La transmedia es la promiscuidad de plataformas digitales en la que habitan los individuos de la cultura de la convergencia (Scolari, 2013), los dispositivos celulares son extensiones del cuerpo y desde temprana edad se puede acceder a ellos. Es por ello que la escuela no puede ignorar o hacer a un lado esta dinámica o realidad contemporánea, por el contrario, debe propender por adaptarse y así despertar con innovaciones el interés por el saber en los estudiantes.

En palabras de Scolari, las Narrativas Transmedia (NT) se definen como “un tipo de relato en el que la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión” (Scolari, 2013. p 47).

Esta característica del rol activo que asume el consumidor, para convertirse en prosumidor es el punto de encuentro entre el docente que construye una historia para dictar un conocimiento específico en el marco de una clase y las diversas maneras de apropiación de ese conocimiento por parte de los estudiantes. Diversas maneras agrupadas en un elemento de las NT la “expansión” de las historias.

Otro factor relevante de las NT es que, según Jenkins en entrevista para Scolari (2013), garantiza el hecho de que todas las partes que interactúan en el marco de una NT se entrelacen en varios puntos. Es decir, una intertextualidad radical. Esto

responde a su origen para culturas en red.

En este orden de ideas, existen otros fenómenos que para efectos de este marco teórico nutren el diálogo entre alfabetizaciones digitales y la era de la convergencia. Estos son la desinformación, la huella digital y la educación mediática.

Las Narrativas Transmedia (NT) se definen como relatos que se despliegan a través de múltiples medios y plataformas, donde los consumidores asumen un rol activo en la expansión de la historia (Scolari, 2013, p. 47). Esta característica es clave para la educación: así como en las NT los fans reinterpretan y amplían universos ficcionales, en el aula los estudiantes pueden dejar de ser receptores pasivos para convertirse en prosumidores —productores y consumidores críticos— de contenido educativo. Por ejemplo, un docente que enseña la Revolución Francesa podría construir una narrativa central a través de un podcast, mientras los estudiantes la expanden con memes históricos en Instagram, cómics interactivos o incluso performances teatrales grabadas en video. Podemos decir entonces, que, en el universo expandido de las NT, el conocimiento no es lineal, es una red interconectada tejida de forma colectiva por los estudiantes (en este caso).

Las narrativas transmedia funcionan como un entramado de historias conectadas: cada plataforma suma algo distinto, pero todas dependen entre sí para que el relato tenga sentido. Esta lógica, propia de las culturas en red, también interpela a la educación. No se trata de repetir el mismo contenido en distintos formatos, sino de pensar experiencias donde texto, audio, video o incluso videojuegos dialoguen entre sí, manteniendo un hilo común, pero abriendo distintas puertas de entrada para aprender. Así, la escuela no sólo enseña contenidos, sino a navegar y dar sentido a un mundo multimodal.

3.9.1 Desinformación

Se trata del fenómeno que representa el mayor desafío y riesgo en esta era digital. Son informaciones deliberadamente manipuladas, que se pueden resumir en

mentiras intencionales (UNESCO, 2023) que normalmente buscan la persuasión de individuos.

En el ámbito económico, facilita fraudes, en ámbito político debilita la democracia y en ámbito social es terreno fértil para la aparición de discursos de odio y narrativas polarizadoras. Las alfabetizaciones digitales pueden respaldar el estudio a fondo de la manera en que se realizan búsquedas de información por parte de los usuarios, además, qué técnicas emplear para la verificación de la información antes de difundirla.

3.9.2 Huella digital

La huella digital es el rastro que cualquier usuario de forma consciente o inconsciente va dejando en la internet. Este rastro puede ser riesgoso o intencionado, dependiendo de las habilidades, competencias y hábitos de los usuarios. La ciudadanía digital por su parte permite entender que el patrimonio digital con el que contamos en esta era es la privacidad y los datos sensibles que no podemos divulgar de forma espontánea en las plataformas digitales. El ser plenamente conscientes como usuarios o consumidores de esta ciudadanía digital es lo que permite una toma de decisiones informada.

3.9.3 Educación Mediática e Informativa

Al tratar de configurar nuevos modelos de currículos que capaciten al docente y que involucre a las plataformas digitales y redes sociales en los ejercicios de aula (UNESCO, 2023). En Colombia existe por cada institución educativa un listado Único de Aprendizaje (LUA), que no es nada menos que un instrumento que traza una ruta hacia la formación docente de cara al ejercicio de enseñanza-aprendizaje que orienta.

Finalmente, otra categoría derivada de las alfabetizaciones digitales en clave de narrativas transmedia en esta investigación agrupa dos teorías, las culturas híbridas de Canclini (2012) y la sociedad de la información de Castells (2001).

3.9.4 Culturas Híbridas y Sociedad de la Información

Otra manera de abordar las interacciones de la era digital, que han llevado a mutaciones e hibridaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es la convivencia en el aula de clases, que en palabras de Ortega (1998), se trata del

“...reconocimiento explícito de que la convivencia produce procesos colectivos que trascienden el mero comportamiento individual y que, por tanto, son fuente de logros y satisfacciones individuales, pero también de conflictos y desencuentros entre los miembros del grupo, es una manera de ir avanzando”. (p.89)

Para Ianni (2003), la convivencia en el marco de las culturas híbridas se comprende como que los estudiantes y también los docentes aprendan a emplear la argumentación como herramienta para convencer razonadamente o de persuadir afectivamente a los demás acerca de la validez de sus posiciones. En este sentido es importante que fortalezcan no sólo las “habilidades comunicativas, sino que también el desarrollo de un pensamiento autónomo, estructurado reflexivamente y con disposición a la crítica y el diálogo; la disposición a aceptar y respetar los puntos de vista divergentes, apreciando el aporte de estas actitudes para la formación personal y la convivencia democrática” (Ianni, 2003, p. 5). De esta manera la convivencia escolar se vuelve una categoría de análisis en los procesos de alfabetización digital.

3.10 Reflexiones finales sobre el Marco Teórico

El capítulo construyó la alfabetización digital como sustantivo y como verbo (Lugo, 2019) desde la voz de diversos actores e instituciones. Esto ha servido para identificar características y condiciones que hacen de este proceso social no sólo un fenómeno de acceso y cifras a nivel tecnológico, sino que también reflexiona alrededor de competencias y habilidades específicas, que no son las mismas para todas las personas pero que sí debe contemplar a todas las personas.

Además, el documento también revisa elementos a tener en cuenta para que a través de la educación/comunicación o la Transmedia se permita a los docentes explorar nuevas maneras de generar e interpelar conocimiento en el aula, mitigando brechas en competencias de uso o acceso a las nuevas tecnologías.

El principal mensaje de este diálogo desarrollado en el marco teórico es que la práctica educativa se debe expandir hacia la nueva ecología de medios, partiendo de una ética en el uso para mitigación de fenómenos como el plagio o la desinformación, pero que también involucra nuevos formatos, medios o canales para la interpelación del conocimiento que facilite la mitigación de brechas en competencia o acceso a la información.

La alfabetización digital no se agota en aprender a usar herramientas. En contextos vulnerables puede convertirse en una vía para equilibrar oportunidades educativas, siempre que se piense desde las condiciones reales del territorio. No existe una única manera de apropiarse de la tecnología. En lugares donde la conexión es inestable o escasa, por ejemplo, el trabajo puede centrarse en el análisis crítico de contenidos descargados, en el uso creativo de recursos disponibles o en la producción con herramientas sencillas. La innovación, en estos casos, no depende de tener lo último en infraestructura, sino de propuestas pedagógicas ajustadas al contexto.

El principal desafío para los orientadores del ejercicio de enseñanza-aprendizaje no es sólo “usar” o “implementar” la tecnología en el salón de clases. Sino el alcanzar diseños pedagógicos más acordes con la ecología de medios que se habita. Esto lleva consigo un ejercicio que lleve a transformarse de consumidores pasivos de plataformas educativas a generadores de experiencias que se valen del lenguaje transmedia, es decir, que va desde un meme para explicar temas complejos hasta organizar proyectos para que los estudiantes documenten sus procesos de aprendizaje a través de podcast, reel o cómics. La clave para abordar este desafío está en comprender como cada formato comunica y diversifica la expresión de mediaciones escolares.

Hoy, parte fundamental de la formación integral debe incluir la conciencia sobre cómo nuestros datos personales alimentan algoritmos, cómo reconocer sesgos en la inteligencia artificial o qué implica participar en comunidades digitales. Estos aprendizajes no son complementarios, sino centrales para formar ciudadanos capaces de navegar el ecosistema informativo actual, donde la desinformación se propaga tan rápido como el conocimiento válido. La escuela tiene la oportunidad histórica de convertir estas problemáticas globales en objetos de estudio cotidianos, vinculando el uso de tecnologías con la construcción de una sociedad más justa y crítica.

A manera de conclusión en este marco teórico podemos reflexionar que, si bien la alfabetización digital permite innovar en la práctica educativa, entendiendo como competencia sino complemento los medios pertenecientes a la nueva ecología digital de plataformas y canales, también permite conocer y configurar criterios para tener una huella digital consciente y crítica de la información que percibe. Y justamente es en el aula, donde se puede abiertamente abordar estas temáticas y dar forma a estos criterios; propendiendo así por la mitigación de fenómenos o ciclos de problemáticas dadas en el contexto de estudio.

En conjunto, los enfoques revisados permiten comprender que las alfabetizaciones digitales y mediáticas no se reducen al acceso a dispositivos ni al dominio técnico de herramientas, sino que se configuran como procesos complejos de interpretación, producción y toma de decisiones en entornos informacionales saturados. Conceptos como huella digital, sesgos cognitivos, desinformación, consumo crítico de contenidos y criterios de confianza en plataformas e influencers evidencian que la experiencia digital juvenil está atravesada por dinámicas de poder, visibilidad y reconocimiento que inciden directamente en la construcción de subjetividades y en las formas de relación con otros. Situados en esta mirada, la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) funciona como un marco que integra distintas dimensiones del entorno digital. No solo permite observar cómo se usan las tecnologías, sino también fortalecer la capacidad de evaluar la información,

contrastar fuentes, identificar discursos de odio o exclusión y comprender las implicaciones éticas y sociales de participar en la cultura digital.

Las brechas digitales —entendidas no solo como desigualdades de infraestructura, sino también como diferencias en competencias, disposiciones culturales y capacidad crítica— se expresan en prácticas cotidianas como la forma de informarse, de producir contenidos, de interactuar en redes o de responder frente a situaciones de violencia simbólica en línea. En este marco, el enfoque educomunicativo y participativo asumido por la investigación habilita la lectura de estas prácticas como escenarios de aprendizaje y reflexión colectiva, en los que los y las jóvenes no solo consumen información, sino que negocian sentidos, construyen narrativas y ejercen formas de ciudadanía digital. Este cierre teórico sienta así las bases para el abordaje metodológico y empírico del estudio, orientado a analizar dichas prácticas desde una perspectiva situada, crítica y formativa.

Tabla 2.

Esquema relacional del marco teórico de la investigación.

Nivel	Ejes conceptuales	Relación dentro del marco teórico
1. Contexto sociotécnico	Era de la información Era de la convergencia Ecología de medios	Configuran las condiciones contemporáneas de producción, circulación y consumo de información que habitan los estudiantes.
↓	↓	↓

Nivel	Ejes conceptuales	Relación dentro del marco teórico
2. Tensiones educativas y sociales	Convivencia escolar Brechas de desigualdad	Las transformaciones digitales impactan las relaciones escolares, evidenciando desigualdades en acceso, uso y apropiación de las tecnologías.
↓	↓	↓
3. Enfoque crítico	Comunicación para el Cambio Social Educación / Comunicación (Educomunicación)	Aportan una mirada dialógica, participativa y transformadora para comprender la educación mediada por tecnologías en contextos sociales complejos.
↓	↓	↓
4. Núcleo analítico	Alfabetizaciones digitales Competencias Mediáticas e Informacionales	Se entienden como prácticas sociales y educativas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico, la agencia y la participación informada.

Nivel	Ejes conceptuales	Relación dentro del marco teórico
↓	↓	↓
5. Claves pedagógicas	Claves para las alfabetizaciones digitales	Integran dimensiones éticas, críticas, reflexivas y contextuales necesarias para una apropiación significativa de las tecnologías.
↓	↓	↓
6. Expresiones contemporáneas	Narrativas transmedia Culturas híbridas Sociedad de la información	Dan cuenta de las formas actuales de producción simbólica, circulación de sentidos y participación juvenil en entornos digitales.
↓	↓	↓
7. Problemas específicos de análisis	Desinformación Huella digital	Fenómenos concretos que permiten analizar cómo las alfabetizaciones digitales inciden

Nivel	Ejes conceptuales	Relación dentro del marco teórico
	Educación Mediática e Informativa	en los hábitos, prácticas y conflictos en la escuela.

Nota. Fuente: elaboración propia.

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA

El cuarto capítulo expone los resultados y el análisis de la investigación, a partir de la información recolectada mediante los distintos instrumentos aplicados, talleres, teatro vivo y test. En este apartado se examinan los hábitos digitales, las competencias mediáticas y las percepciones de los estudiantes frente a los riesgos y dinámicas de los entornos digitales, evidenciando tensiones entre el acceso a la tecnología y su apropiación crítica. Asimismo, se interpretan estos hallazgos a la luz del marco teórico, permitiendo comprender cómo las brechas digitales se manifiestan en la experiencia cotidiana de los estudiantes y abriendo la discusión hacia la necesidad de enfoques educativos más participativos y contextualizados.

La investigación se considera aplicada, ya que busca la resolución de un problema, empleando la Investigación Acción Participativa como base metodológica para encontrar soluciones concretas a situaciones reales. También puede clasificarse como descriptivo, con un enfoque mixto. Por la forma en que se obtuvieron los datos, corresponde a una investigación de campo, desarrollada en el entorno donde ocurren los fenómenos observados.

El principal objetivo es revisar en qué condiciones las alfabetizaciones digitales pueden aportar a la disminución de brechas en el acceso, uso y gestión de la información. Esta preocupación adquiere especial sentido en el suroccidente de Barranquilla, donde estudiantes de básica secundaria (14 a 16 años) enfrentan limitaciones socioeconómicas que inciden en su relación con las tecnologías. En línea con los objetivos proyectados, el diseño metodológico no se restringe al análisis del acceso material, sino que incorpora prácticas, percepciones y experiencias asociadas al uso cotidiano de entornos digitales.

La metodología ocupa un lugar estructurante en el estudio, pues articula la caracterización de hábitos digitales con procesos pedagógicos situados. Para ello se recurrió a dos estrategias: una encuesta orientada a identificar accesos, competencias y usos; y un taller dialógico con énfasis en narrativas transmedia y teatro vivo. La primera permitió obtener información cuantificable sobre dispositivos

y plataformas; la segunda facilitó explorar significados, tensiones y formas de apropiación construidas colectivamente.

El enfoque es mixto, con predominio cualitativo. Esta decisión responde a la necesidad de comprender fenómenos que exceden los indicadores numéricos, como las brechas digitales o las dinámicas de convivencia. El componente cuantitativo aporta una base descriptiva; el cualitativo, en cambio, permite interpretar discursos y experiencias en su contexto. Se trata de una investigación descriptivo-interpretativa, con diseño no experimental y corte transversal, dado que los datos se recogieron en un momento específico sin manipulación de variables.

4.1. Método de la investigación

Se apuntó a desarrollar ejercicios orientados por la IAP como método, por su carácter participativo y su intención emancipadora. A diferencia de enfoques más tradicionales, aquí los participantes no ocuparon únicamente un lugar pasivo, sino que intervinieron como parte activa del proceso. Esta característica resulta pertinente en un contexto como el suroccidente de Barranquilla, donde las desigualdades sociales atraviesan la experiencia educativa. Involucrar a estudiantes y docentes permite abrir un diálogo horizontal para reconocer necesidades concretas y problemáticas vinculadas con las alfabetizaciones digitales desde la propia voz de la comunidad.

En coherencia con Jensen (2012), los procesos comunicativos “son tan diferentes como equivalentes; son complementarias y no son reductibles la una a la otra” (p. 411). Esta idea respalda la apuesta por un instrumento que articula comunicación y educación desde los postulados de la comunicación para el cambio social, entendiendo que no se trata solo de transmitir contenidos, sino de construir sentido colectivamente en el aula, sin omitir conflictos y violencias en el contexto urbano en que se desarrolla.

La IAP también es elegida por su capacidad de ajustar las acciones a la realidad del territorio. Al diseñar e implementar estrategias junto con los participantes, las

propuestas responden mejor a las condiciones del contexto. Además, el intercambio constante entre investigadores y comunidad permite revisar y modificar las intervenciones cuando es necesario, algo clave frente a problemáticas cambiantes como las brechas digitales.

En este estudio, la IAP funcionó además como una herramienta de empoderamiento. Al integrar a estudiantes y docentes en la reflexión y en la acción, se fortalece su sentido de agencia y su apropiación de las tecnologías. De este modo, las alfabetizaciones digitales dejan de ser solo un tema académico y se convierten en una práctica con potencial de incidencia en la vida escolar y comunitaria.

4.2. Diseño metodológico

El diseño metodológico se planteó interdisciplinar, integrando áreas como la comunicación, la educación y la tecnología. Se decide emplear una Metodología de taller dialógico (Herrera-Aguilar, 2015), que fomenta el trabajo colaborativo y el aprendizaje activo. Este enfoque permite que los estudiantes desarrollen competencias digitales mientras participan en proyectos significativos que abordan problemas locales.

Apoiados en Hernández-Sampieri et al. (2010) las metodologías mixtas facilitan la convergencia entre elementos cualitativos y cuantitativos en un mismo ejercicio investigativo. Esto garantiza una mirada mucho más amplia y co creada. Principalmente por el taller dialógico y las dinámicas de recolección de información se da un enfoque “mayormente cualitativo” (p.546).

Profundizando en lo expresado por Sampieri et al. (2010) sobre metodologías mixtas, se debe entender que su implementación concibe fases simultáneas, trabajadas de forma concurrente “los datos recolectados y analizados en una fase del estudio” deben ser consecuentes o secuenciales, ya que se emplean como puntos de información para la siguiente fase de estudio y así hasta completar el estudio, “se aplican ambos métodos de manera simultánea (los datos cuantitativos

y cualitativos se recolectan y analizan más o menos en el mismo tiempo)” (2010, p. 559).

En esta investigación, particularmente, la primera etapa tuvo una preponderancia cuantitativa, gracias a la inclusión de una encuesta que busca obtener información general que permita la caracterización e identificación de hábitos de consumo y competencias/habilidades en lo digital que funja de insumo a una segunda etapa cualitativa, que se conforma como el modelo dominante, en clave de taller dialógico de cocreación de narrativas. Este tipo de combinaciones es permitido en los diseños mixtos dado el carácter “artesanal” (Hernández- Sampieri et al., 2010, p. 492) de los mismos.

El enfoque mixto de esta investigación se justificó en línea a los objetivos de investigación ya que cuantitativamente, buscan conocer e indagar para analizar hábitos, habilidades o competencias digitales en los estudiantes del colegio y cursos seleccionados. Y cualitativamente, se busca indagar si existen espacios para desarrollar competencias digitales –tanto dentro del aula como fuera de ella–, identificar las necesidades de alfabetización digital y otras alfabetizaciones de los participantes del taller, sostenidos en el marco de competencias y currículos de educación en medios.

4.3. Estrategias metodológicas

Se plantean para dar respuesta a los objetivos las siguientes tácticas:

- Talleres prácticos sobre el uso de TIC. Talleres de Alfabetización Digital: Capacitar a estudiantes y docentes en el uso efectivo de herramientas digitales, enfocándose en el análisis crítico de la información.
- Desarrollo de plataformas colaborativas donde los estudiantes puedan compartir recursos y experiencias.
- Redes de Aprendizaje Colaborativo: Establecer redes entre escuelas para compartir buenas prácticas y recursos educativos, facilitando el aprendizaje entre pares.

Esta propuesta metodológica se enmarcó en una caracterización de hábitos y habilidades en el consumo y análisis crítico de la información en línea de niñas, niños y jóvenes barranquilleros de entre 14 y 16 años. Esta caracterización indaga sobre la manera en que las niñas, niños y adolescentes (NNyA) objeto de estudio, navegan en línea en un entorno digital cada vez está mediado por la desinformación y los riesgos asociados con la falta de un consumo crítico, la manipulación, los sesgos, la polarización, la violación de la privacidad y los derechos humanos en línea, entre otros.

Dentro de este diseño metodológico, la estrategia de teatro vivo ocupó un lugar central en el desarrollo de la Investigación-Acción Participativa, no solo como recurso pedagógico, sino como dispositivo metodológico de producción de información cualitativa. Su incorporación responde a la necesidad de generar escenarios de expresión situados, donde las y los estudiantes puedan poner en escena sus experiencias digitales cotidianas, sus percepciones sobre los riesgos en línea y las formas en que gestionan conflictos vinculados a la convivencia escolar y mediada por tecnologías. A diferencia de técnicas más tradicionales de indagación, el teatro vivo permite acceder a dimensiones simbólicas, emocionales y relacionales que difícilmente emergen en instrumentos estructurados.

En la lógica de la IAP, el teatro vivo funciona como una herramienta dialógica de observación participante, en la que los estudiantes no solo representan situaciones, sino que las interpretan, las discuten y las resignifican colectivamente. Las escenas construidas —ya sea a partir de conflictos digitales, prácticas de consumo de información o experiencias de violencia en línea— se convierten en unidades de análisis cualitativo que permiten identificar patrones de comportamiento, marcos de interpretación y respuestas éticas frente a problemáticas concretas. En este sentido, la dramatización no es un ejercicio accesorio, sino una forma de producir datos a partir de la acción y la reflexión situada.

Asimismo, el teatro vivo posibilita una triangulación metodológica con los resultados obtenidos a través de la encuesta y otros momentos del taller dialógico. Las narrativas escenificadas permiten contrastar lo que los estudiantes declaran en los

instrumentos cuantitativos con lo que expresan corporal, discursiva y relacionalmente en las representaciones. Esta convergencia fortalece la validez interpretativa del estudio, al evidenciar coherencias, tensiones o contradicciones entre los hábitos reportados y las prácticas efectivamente representadas en el espacio colectivo.

En ese sentido, se buscó identificar los hábitos de consumo de información de NNyA. Esto incluye entender cómo interactúan con diferentes plataformas digitales y qué tipo de contenido consumen. Implica también analizar cómo interpretan y procesan la información que consumen, lo que se conoce como competencias de análisis crítico. Con estos datos, se espera comprender, desde una aproximación exploratoria, cómo estos hábitos de consumo de información pueden influir en su comportamiento, sus opiniones y su toma de decisiones.

A partir de este conocimiento, los resultados constituyen una manera de recomendación pensada para las organizaciones que trabajan con NNyA y en temas relacionados con las competencias mediáticas en contextos vulnerables, puedan desarrollar estrategias y herramientas educativas que permitan una navegación más segura y efectiva en el entorno digital. Esto podría incluir la creación de programas de alfabetización digital, mediática e informacional, la promoción de habilidades de pensamiento crítico y la enseñanza de técnicas para identificar y contrarrestar la desinformación.

4.4. Antecedentes metodológicos

Como referente metodológico con un alcance nacional, resulta relevante el estudio “Infancia, adolescencia y medios audiovisuales en Colombia: apropiación, usos y actitudes” (CRC, 2021), cuyo propósito principal fue identificar las formas de consumo mediático de niños, niñas y adolescentes (NNyA) en el país, así como sus comportamientos cotidianos frente a los contenidos audiovisuales a los que acceden. A partir de la aplicación de encuestas a población entre los 6 y los 17 años, esta investigación brinda un panorama amplio sobre el uso de dispositivos, consolas de videojuegos, contenidos en línea y tiempos promedio de conexión, incorporando

además la perspectiva de madres, padres y cuidadores(as), lo que enriquece la lectura intergeneracional del fenómeno (CRC, 2021).

No obstante, aunque se trata de un estudio significativo para comprender el ecosistema mediático en el que se desenvuelven las infancias y adolescencias en Colombia, su foco se concentra principalmente en los dispositivos y en las prácticas generales de uso, sin profundizar de manera específica en los hábitos de consumo de información en línea ni en los riesgos asociados a la navegación digital.

Entre los hallazgos del estudio citado anteriormente de la CRC (2021) se destaca que la mayoría de los estudiantes cuentan en sus hogares con teléfonos móviles con conexión a internet, televisores inteligentes y computadores, y que su principal forma de acceso a la red se da a través del wifi doméstico o de los datos móviles propios o de sus familias. Estos resultados permiten inferir que la navegación en línea se encuentra profundamente integrada en las rutinas diarias de niños, niñas y jóvenes, lo que refuerza la necesidad de investigaciones que no solo describan el acceso a las tecnologías, sino que analicen críticamente los usos, significados y riesgos que emergen de esta relación tensionante con los entornos digitales.

Otro hallazgo relevante del estudio se relaciona con las estrategias que utilizan los estudiantes para resolver las dudas que surgen en el aula. En este sentido, la consulta directa a través de buscadores como Google aparece como el recurso principal, seguida en segundo lugar por la orientación de los docentes. Al indagar sobre las formas en que identifican información falsa, los estudiantes de grados 3° a 10° señalan mayoritariamente la búsqueda en varias fuentes o el contraste de la información mediante Google. En contraste, las opciones vinculadas a consultar a adultos o a compañeros presentan una incidencia significativamente menor, lo que permite anticipar una tendencia hacia la búsqueda individual de información como mecanismo predominante para resolver dudas académicas, verificar contenidos o cuestionar informaciones que generan desconfianza (CRC, 2021).

Sin embargo, estos patrones de uso y consumo de información evidencian tensiones cuando se analizan desde la perspectiva de la recepción crítica. A pesar

de que niños, niñas y jóvenes cuentan con facilidades de acceso a dispositivos y conectividad, ello no se traduce necesariamente en prácticas de consumo consciente o reflexivo. El estudio muestra que, a medida que aumenta la edad y el grado escolar, se desarrollan habilidades más complejas en el uso de tecnologías; no obstante, persisten vacíos importantes en la comprensión de fenómenos como los impactos de la publicidad, los mensajes y representaciones que circulan en los medios, así como en aspectos relacionados con la identidad digital, particularmente la huella o rastro que se deja en línea a través de las interacciones cotidianas (CRC, 2021).

En coherencia con lo expresado, la pregunta central que busca dar respuesta este ejercicio metodológico es ¿Cómo se configuran los hábitos de consumo y producción de información en línea y las competencias mediáticas e informacionales de las y los jóvenes de 14 a 16 años de la Institución Educativa Distrital José Raimundo Sojo, en Barranquilla-Colombia, y de qué manera estos procesos inciden en la reproducción o mitigación de brechas digitales en contextos educativos atravesados por desigualdad social?

Este interrogante moldea el instrumento para orientar el análisis de los datos que se recolectan hacia las condiciones en que las alfabetizaciones digitales pueden ser empleadas para la disminución de brechas de desigualdad social.

Es así como, el instrumento, tiene como objetivo el caracterizar los hábitos de consumo y producción de información en línea y las habilidades de análisis crítico de la información en entornos digitales que poseen las y los jóvenes de 14 a 16 años de la institución educativa José Raimundo Sojo en Barranquilla-Colombia a través de un instrumento de caracterización.

4.5. Marco conceptual del instrumento

La alfabetización mediática e informacional (AMI) ha sido objeto de desarrollo y debate en los últimos años, especialmente por parte de organismos como la UNESCO y la Comisión Europea. Este concepto dialoga con tradiciones como la

educación en medios, la educomunicación (De Oliveira Soares, 2009), la alfabetización informacional y la competencia digital (Ferrés & Piscitelli, 2012). Más que una suma de habilidades técnicas, la AMI apunta a formar ciudadanos con criterio para interpretar, cuestionar y aprovechar el flujo constante de información que circula en el ecosistema digital. Desde esta perspectiva, se busca fortalecer una participación consciente, ética y comprometida, capaz de aportar a democracias más robustas y deliberativas (Durán Becerra & Lau, 2020). En consecuencia, estas competencias se convierten en un punto de partida para proponer orientaciones que contribuyan a disminuir brechas desde el ámbito mediático e informacional.

Para el caso colombiano, se nota un desarrollo destacable en normas o regulaciones sobre tecnologías educativas. Es más, se han incluido políticas que estimulan la dotación tecnológica de las instituciones educativas. Esto se contrarresta con indicadores positivos de cobertura, servicios y conectividad. El crecimiento constante de los servicios de internet, tanto fijos como móviles, y el incremento anual de la cuota de mercado de los servicios digitales, tanto informativo como comerciales, son evidencia del progreso en este ámbito en el país.

En el contexto de la creciente digitalización y apertura hacia economías digitales, Colombia, especialmente Barranquilla, ha avanzado en la implementación de servicios digitales y programas de gobierno digital, así como en la digitalización de los servicios públicos y educativos (Durán Becerra & Machuca Tellez, 2021). Esto implica una base positiva de desarrollo y voluntades en la que lamentablemente aún persisten desafíos en la reducción de brechas digitales entre zonas rurales y urbanas. Un ejemplo de esto es que no existen programas públicos en el país que promuevan competencias críticas frente a los medios de comunicación y la información, a pesar de contar con esquemas de medición de otras competencias como lectura crítica o de destrezas digitales, o mediciones y cálculos para establecer las brechas digitales.

Esta situación revela una necesidad urgente por desarrollar competencias mediáticas (educación en medio, alfabetización mediática e informacional) en el contexto colombiano. La raíz de esta necesidad se fortalece en el hecho de que el

país ha avanzado en la adopción de tecnologías digitales y es fundamental garantizar que los ciudadanos estén empoderados para consumir, analizar y producir información de manera crítica y responsable en este entorno mediático actual. El instrumento de caracterización de hábitos de consumo de medios en niños, niñas y adolescentes busca abordar esta necesidad al proporcionar datos precisos y relevantes que informen el diseño e implementación de programas y políticas públicas orientadas a promover una ciudadanía informada y crítica en Colombia.

El desarrollo de habilidades críticas mediáticas ha estado en la agenda de países, instituciones, la academia, y sus desarrollos conceptuales son abundantes (Lau & Grizzle, 2019) . De acuerdo con la UNESCO, que ha liderado la construcción del concepto AMI el marco de competencias para su desarrollo se puede sistematizar de la siguiente manera:

Tabla 3.

Mapa de Competencias UNESCO-GLOBAL (2013)

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 (assessment)	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
--	--	---

Nota. Adaptado de Unesco (UNESCO, 2013, pág. 59)

Si bien este marco, formulado en 2013, permitió comprender de manera sólida los primeros procesos de alfabetización en entornos digitales, hoy resulta limitado para dar cuenta de un ecosistema comunicativo atravesado por transformaciones aceleradas.

UNESCO plantea dos dimensiones de comprensión para aplicar el marco de competencias AMI. La primera dimensión se decanta por detonantes relacionados a la educación, políticas públicas y oferta AMI en contextos escolares, mientras que la segunda describe competencias, habilidades y capacidades necesarias para el entendimiento, comprensión, evaluación, creación y circulación de la información en los contextos digitales que habitamos. De manera similar ha sido recogido por la Unión Europea (Celot & Pérez, 2009) y por agencias de otros algunos países que han liderado los estudios en instalación de capacidades para la generación de competencias mediáticas (Giraldo, Durán & Villegas, 2012).

Es por ello por lo que se plantea comprender la educación en medios –o la AMI– desde una perspectiva multidimensional (UNESCO, 2011) , considerando los diferentes contextos territoriales que influyen en el desarrollo de habilidades en las comunidades. Por un lado, pasa por la incubación de comunidades de aprendizaje, que se configuran como una estrategia efectiva para convocar a los diversos actores territoriales desde sus entornos de interacción. De igual forma, se reconoce el papel fundamental de la familia como lugar de socialización primaria, junto con los espacios escolares alineados a estándares de competencias, para promover un ecosistema de aprendizaje informacional y mediático propicio.

Un segundo referente de peso, con influencia estructural en el diseño de este proyecto, es Doble Click, concebido como un ecosistema de educación mediática,

digital e informacional orientado al fortalecimiento de las capacidades de docentes y estudiantes para desenvolverse de manera crítica, consciente y responsable en los entornos digitales. Este currículo se organiza en veintitrés lecciones distribuidas en siete módulos, a través de los cuales se abordan de forma directa competencias vinculadas a la navegación, el uso reflexivo de plataformas y la comprensión de los lenguajes propios de la cultura digital.

Con esta referencia, el instrumento de caracterización de hábitos de consumo mediático en niños, niñas y adolescentes de Barranquilla se plantea como una herramienta necesaria para comprender de manera situada los desafíos que enfrenta la Alfabetización Mediática e Informacional en este contexto. La generación de datos sobre prácticas, usos y percepciones en torno a los medios permite no solo identificar brechas y tensiones existentes, sino también orientar el diseño de estrategias pedagógicas pertinentes, capaces de promover una ciudadanía informada, crítica y responsable frente al ecosistema mediático contemporáneo.

El desarrollo de estos enfoques encuentra respaldo en los marcos impulsados por organismos internacionales que han subrayado la importancia de fortalecer las competencias en AMI como parte de los procesos educativos. En particular, se reconoce el papel central de los y las docentes como mediadores clave en la formación de estas capacidades, destacando la necesidad de una formación pedagógica que trascienda el acceso instrumental a internet y favorezca la construcción de habilidades críticas, reflexivas y éticas en el uso de la información y los medios dentro de los procesos de enseñanza–aprendizaje.

A partir del análisis de los diferentes referentes teóricos planteados en la investigación extensa, se definieron las siguientes categorías que se abordan en la investigación y que fundamentaron la herramienta para la recolección de información:

- Identidad en línea: La identidad en línea es la representación digital de una persona en el mundo virtual. Es la forma en que nos presentamos y nos relacionamos con

otras personas a través de plataformas digitales como redes sociales, foros, blogs y juegos en línea (Doble Click, 2022, p.15).

- Tipos de contenido: hace referencia al contenido generado por los usuarios de los medios digitales. El contenido también incluye información falsa, desinformación y discurso de odio que explotan géneros que se encuentran en el contenido de información y entretenimiento, por ejemplo, y se disfrazan como si no tuvieran otras agendas. (UNESCO, 2023, p.395).
- Tiempos de conexión: Esta categoría o variable se refiere al tiempo que las y los jóvenes permanecen conectados a internet, ya sea a través de redes sociales o de otras plataformas digitales.
- Redes sociales: Conexiones en línea con personas en redes que rodean un interés o actividad común. La actividad de las redes sociales incluye a las personas que publican perfiles que proporcionan información sobre sí mismas (UNESCO, 2023, p.406).
- Tipos de formato: Hace referencia a los diferentes formatos como se puede presentar la información que circula en línea. Por ejemplo, videos, imágenes o textos.
- Fuentes de información: Se refiere al agente que crea y difunde contenidos de información (Doble Click, 2022,p. 42).
- Propagandas y tendencias: Por un lado, la propaganda es un estilo de comunicación que con sus contenidos busca influir en las/os ciudadanas/os para que actúen de una manera determinada, se adhieran a una causa y/o transformen sus opiniones (Doble Click, 2022,p. 69). Las tendencias hacen referencia a “aquellos temas, escuchados o leídos, que se posicionan en las redes sociales y llegan a una gran cantidad de usuarios que los publica y comparte en un mismo momento” (Doble Click, 2022,p. 69).

- Sesgos cognitivos: son los “atajos” mentales de nuestro cerebro para llegar a conclusiones y tomar decisiones rápidas, de manera automática. En general, los sesgos cognitivos permiten ahorrar energía para realizar tareas que no requieren de un procesamiento extenso de la información (Doble Click, 2022, p.76).
- Verificación de fuentes: es el proceso de evaluar una fuente de información para determinar su credibilidad y confiabilidad (Doble Click, 2022, p.107).
- Verificación de información: proceso de comprobar la veracidad, autenticidad y exactitud de la información (Doble Click, 2022,p.100).
- Inteligencia artificial (I.A.): Es una rama de las ciencias informáticas que se dedica a crear programas y sistemas que son capaces de realizar tareas que normalmente requieren de la inteligencia humana. Estas pueden incluir el aprendizaje, la toma de decisiones, el reconocimiento de voz, entre otras (Doble Click, 2022 p.130).
- Inteligencia artificial generativa (I.A.G): Se refiere a una rama especializada de la inteligencia artificial, dedicada a crear y producir contenido nuevo en formatos con texto, música, audios, video, imágenes, entre otros (Doble Click, 2022,p.130).

Estas categorías fueron las que más se destacaron en el análisis realizado desde el estado del arte y los antecedentes de la investigación que enmarca el instrumento. El análisis se basó en la información recolectada a través de la construcción teórica y de antecedentes de la investigación macro. Además, en los elementos de los currículos de Alfabetización Mediática e Informativa de la UNESCO y Doble Click.

4.6 Aplicación y desarrollo del piloto

Con base en el pilotaje implementado, se construye la siguiente tabla en la que por fases se explica y expone el paso a paso diseñado para obtener direccionamiento en la ejecución de la metodología en el grupo poblacional seleccionado.

Tabla 4.

Fases del proceso metodológico de la investigación.

Fase	Nombre de la fase	Descripción
Fase A	Diseño y validación del instrumento	Durante esta fase, el investigador realizó un cruce analítico entre las categorías y preguntas formuladas en el pilotaje del currículo de la UNESCO y las temáticas abordadas en el currículo de Doble Click. Este ejercicio permitió identificar elementos comunes entre ambos currículos, con el objetivo de articularlos posteriormente en la herramienta de recolección de información. El énfasis estuvo puesto en diseñar un instrumento que permitiera evaluar los resultados de la aplicación del currículo Doble Click en la institución educativa seleccionada.
Fase B	Pilotaje	El pilotaje se llevó a cabo en el colegio Nazareth Olaya, ubicado en el suroccidente de Barranquilla, con la participación de 30 jóvenes entre los 12 y 16 años. En un primer momento se aplicó el instrumento de caracterización y, posteriormente, se desarrollaron dos grupos focales con preguntas generales orientadas a profundizar en los hábitos y percepciones digitales de los participantes. Para una descripción detallada de este proceso, se puede consultar el

		apartado “Resultados preliminares” y el subapartado “Pilotaje con estudiantes”.
Fase C	Ajustes	A partir de los resultados del pilotaje, se realizaron ajustes al instrumento tanto en su forma como en su contenido. Este proceso incluyó un barrido completo por parte del investigador, que permitió mejorar la redacción de algunas preguntas y precisar ciertos enfoques. Asimismo, surgió la necesidad de incorporar dos preguntas adicionales relacionadas con los riesgos en línea, identificados como relevantes durante el ejercicio piloto.
Fase D	Aplicación	Esta fase está prevista para iniciar a mediados del mes de enero. En ella se aplicará el instrumento definitivo en dos grandes momentos, articulando la recolección de información cuantitativa y cualitativa, de acuerdo con el diseño metodológico propuesto.
Fase E	Análisis de resultados	Una vez finalizada la fase de aplicación, se dará inicio al proceso de análisis de los resultados obtenidos, empleando las herramientas metodológicas descritas previamente. Este análisis se realizará en

		coherencia con las categorías, variables y objetivos de la investigación.
Fase F	Informe	El informe final se elaborará a partir de los resultados obtenidos y del análisis de las variables propuestas en el estudio. Se espera que este documento esté finalizado hacia mediados del mes de marzo, integrando los hallazgos y reflexiones derivadas del proceso investigativo.

Nota. Fuente: elaboración propia.

4. 7. Resultados del pilotaje

Pilotaje con estudiantes de secundaria (12-16 años) del Colegio Nazareth Olaya.

Objetivo pilotaje: Identificar la confiabilidad y validez del instrumento sobre hábitos y habilidades en el consumo y análisis crítico de la información en línea de jóvenes barranquilleros entre los 12 y los 16 años.

Momento 1: Aplicación de la prueba en una sala de sistemas

La aplicación se realizó en la sala de sistemas del Colegio Nazareth Olaya, en el suroccidente de Barranquilla, con la participación de 30 estudiantes entre 8° y 11°. La encuesta fue respondida en un promedio de 20 minutos (entre 15 y 25 minutos). Se evidenció buena disposición y concentración por parte del grupo, y surgieron algunas preguntas que fueron aclaradas en el momento. A partir del ejercicio se detectaron ajustes necesarios en el instrumento, sobre todo en aspectos de redacción y forma, así como algunos puntos menores de contenido que fueron posteriormente revisados.

Cabe resaltar que los grupos con los que se trabajaron en el piloto son estudiantes que habitan estratos socioeconómicos similares en algunas características pero con un poder adquisitivo mayor, además que su relacionamiento con los contextos de violencia no son los mismos aun guardando similitudes.

Momento 2: Grupos focales

El ejercicio desarrollado con grupos focales, divididos en dos conjuntos de 30 jóvenes, sirvió para formular diversas preguntas, considerando ciertos aspectos que se deseaban explorar con mayor profundidad. A continuación, se detallan las preguntas que se plantearon a los grupos, así como las respuestas y comentarios proporcionados por las y los jóvenes participantes:

Tabla 5.

Fases del proceso metodológico de la investigación.

Dimensión	Contenido identificado
Hábitos en línea reportados	- Hacerse pasar por otra persona.- Jugar en línea.- Estudiar en plataformas digitales.- Ingresar a páginas educativas como <i>Khan Academy</i> .- Buscar datos curiosos o información de interés personal.- Entablar conversaciones, participar en debates o controversias en línea.
Preguntas formuladas por las y los jóvenes sobre su experiencia digital	- ¿Qué te genera estar fuera de línea?- ¿Cómo ha sido tu relacionamiento con los nuevos dispositivos?- ¿Consideras que es más fácil relacionarse en línea?- ¿Inviertes dinero en redes sociales o juegos?- ¿Te has

	hecho pasar por otra persona en línea?- ¿Qué tecnologías utilizas para la búsqueda de contenidos?
Tecnologías y plataformas utilizadas para búsqueda de contenidos	- TikTok.- PhET.- Crehana.- YouTube (cursos completos).- Instagram.- Opera GX.
Nuevas plataformas utilizadas para consumo de videos e imágenes	- TikTok.- PhET.- Crehana.- YouTube (cursos completos).- Instagram.- Opera GX.- Reddit.- Bluesky.- Tumblr.- Twitch.

Nota. Fuente: elaboración propia.

Las y los jóvenes señalaron varios aspectos relacionados con su experiencia en línea. Hablaron sobre el tiempo que pasan en línea y su relación con sus dispositivos, incluyendo los usos que le dan y la dependencia que tienen de ellos. Discutieron la relación entre su consumo de contenido y las redes sociales. Así mismo comentaron cómo las nuevas formas de socialización en línea han transformado las relaciones a nivel mundial, haciéndolas más estrechas. Sin embargo, también reconocieron los riesgos inherentes al entorno en línea.

Además, hablaron sobre los algoritmos y cómo estos tienden a mostrarles contenido que les gusta. Este punto reveló que son conscientes de los filtros burbuja y cómo los algoritmos pueden influir en su experiencia en línea.

¿Qué tanto tiempo usan para hablar con personas en línea?

Las y los jóvenes discutieron varios aspectos, como su relación con los dispositivos digitales. Indicaron que a menudo les resulta difícil calcular cuánto tiempo pasan en línea. Propusieron que se hicieran preguntas como: “¿Creen que aprenden más en línea que en la escuela?” y “¿Soy consciente del tiempo que paso en línea?”. Además, mencionaron su costumbre de dejar los mensajes de otras personas en estado de “recibido” o “leído”, y responder más tarde.

¿Saben qué es la Deep Web?

En general las y los jóvenes conocen la Deep Web, pero no saben cómo ingresar y prefieren no arriesgarse a hacerlo y que ciertamente es difícil ingresar.

¿Producen contenidos en línea? ¿Les gustaría producir contenido en línea?

Comentan que producen contenido como videos o lettering ya sea en TIK TOK o Instagram. También señalan la realización de “Edits” o participación en canales de series. Propusieron preguntar sobre las motivaciones a la hora de producir contenidos, y cada cuanto se produce contenido.

¿Sobre qué temáticas consideran que faltó preguntar?

Dentro de los elementos señalados por las y los jóvenes se resaltan:

Confiabilidad de la información de los medios tradicionales (televisión, radio, periódicos).

Importancia del algoritmo en sus búsquedas cotidianas.

De qué manera las redes sociales moldean las formas de pensar de las y los jóvenes.

Este ejercicio de pilotaje brindó información valiosa para la validación del instrumento. Los resultados de esos dos ejercicios ayudaron a aterrizar de manera más clara algunas preguntas que se asumen sencillas y de paso la discusión otorgó

mayores elementos para el análisis posterior que se realizará una vez concluido el pilotaje.

Una primera lección aprendida del ejercicio de pilotaje se relaciona con la viabilidad y pertinencia del instrumento para la población objetivo. La aplicación de la encuesta evidenció que las y los jóvenes comprenden las preguntas, mantienen niveles adecuados de atención y muestran interés por reflexionar sobre sus prácticas digitales, lo que confirma la pertinencia temática del instrumento. El tiempo promedio de diligenciamiento permitió identificar que la extensión es manejable en contextos escolares, sin generar fatiga significativa. Las observaciones hechas durante la aplicación mostraron que era necesario ajustar la redacción de algunas preguntas para hacerlas más claras y evitar confusiones, lo que confirma la importancia del pilotaje para fortalecer la validez y confiabilidad del instrumento.

Otra lección surgió en los grupos focales: las y los jóvenes no son usuarios pasivos. Mostraron conciencia sobre el papel de los algoritmos, las burbujas de contenido y los riesgos de la sobreexposición. También aparecieron tensiones entre la cercanía que sienten en línea y las dificultades para manejar el tiempo y las relaciones digitales. Esto confirma que la alfabetización mediática e informacional debe ir más allá del uso técnico y propiciar una mirada crítica sobre las condiciones que moldean su experiencia digital.

En síntesis, el pilotaje hizo visibles algunos vacíos y posibles líneas de profundización que ayudaron a ajustar el instrumento y a afinar el enfoque analítico del estudio. Las sugerencias de las y los jóvenes —relacionadas con la confiabilidad de los medios tradicionales, el papel del algoritmo en la construcción de visiones del mundo y la influencia de las redes sociales en las formas de pensar— evidencian preocupaciones que dialogan directamente con los postulados de la AMI y con los debates contemporáneos sobre desinformación y economía de la atención. Asimismo, el interés por profundizar en las motivaciones para la producción de contenidos y en la frecuencia de dichas prácticas reafirma la pertinencia de entender a los jóvenes como prosumidores y sujetos activos en la cultura digital. En conjunto, estas lecciones aprendidas no solo fortalecen el instrumento, sino que orientan el

análisis posterior hacia una lectura más situada, participativa y compleja de las prácticas digitales juveniles.

4.7.1 Herramienta de encuesta para la recolección de información.

Como se ha desarrollado en el documento, el instrumento ha sido validado por usuarios y ajustado para una mayor y mejor comprensión. La validación en cuanto a sus perspectivas de análisis ha sido realizada por el investigador.

4.8 Instrumento a implementar en proceso de enseñanza-aprendizaje en el colegio seleccionado

Este cuestionario tuvo como objetivo, conocer algunas actividades de tu cotidianidad en línea, con dispositivos móviles (celulares, tabletas, etc) y, en el mismo marco, cuál es el uso que haces de las tecnologías digitales de información y comunicación; también indaga sobre la percepción de tu huella digital.

Se garantiza el anonimato absoluto en las respuestas obtenidas y la protección de los datos personales. La interpretación y publicación de los datos se hará de forma que sea imposible deducir quién los ofrece de manera individual. El uso de la información será totalmente institucional.

Tabla 6.

Cuestionario aplicado a estudiantes de Básica Secundaria (14 -16 años) sobre competencias digitales (ver versión completa en el Anexo 2)

Categoría analítica	Dimensión observada	Qué revisa el instrumento	Preguntas asociadas (P)	Clave teórica / enfoque
----------------------------	----------------------------	----------------------------------	--------------------------------	--------------------------------

Caracterización sociodemográfica y territorial	Identidad y pertenencia	Reconocimiento étnico, grupo poblacional y condiciones de pertenencia social de los y las estudiantes.	P1, P2	Enfoque territorial, desigualdades estructurales
	Contexto educativo	Tipo de institución educativa y condiciones escolares.	P3	Educación y contexto
Acceso a tecnologías digitales	Conectividad	Acceso a internet fijo y datos móviles en el hogar.	P4, P5	Brecha de acceso (Van Dijk)
	Modalidades de acceso	Formas concretas de conexión a internet (hogar, escuela, espacios públicos).	P6	Desigualdad digital contextual

	Disponibilidad de dispositivos	Presencia de dispositivos digitales en el hogar.	P7	Condiciones materiales de acceso
Uso y apropiación de tecnologías	Tecnologías emergentes	Conocimiento y uso de tecnologías emergentes e IA.	P8, P9, P10	Cultura digital, innovación tecnológica
	Multitarea digital	Actividades realizadas mientras se navega en internet.	P11	Economía de la atención
	Usos funcionales de internet	Actividades informativas, educativas, comunicativas y recreativas.	P12	Apropiación tecnológica
Producción y circulación de contenidos	Rol de prosumidor	Tipos de contenidos creados o	P13	Prosumo, narrativas digitales

		compartidos en línea.		
	Plataformas prioritarias	Redes y plataformas de uso cotidiano.	P14	Ecología de medios
	Intensidad de uso	Tiempo diario en redes sociales y percepción del uso.	P15, P16	Autorregulación digital
Protección de la identidad y seguridad digital	Autocuidado digital	Prácticas de protección de datos e identidad en línea.	P17, P18	Ciudadanía digital
	Huella digital	Comprensión conceptual de la huella digital.	P19	AMI, ética digital
Consumo informativo y criterios de confianza	Tipos de contenido	Contenidos que se consumen y	P20	Cultura digital juvenil

		producen en redes.		
	Reacción ante sobreexposición	Actitudes frente a la exposición excesiva de otros.	P21	Ética y responsabilidad digital
	Hechos vs. opiniones	Capacidad para diferenciar información factual y opiniones.	P22, P23, P24	AMI, pensamiento crítico
Dinámicas de visibilidad y tendencias	Tendencias digitales	Comprensión de cómo operan las tendencias en redes sociales.	P25	Agenda setting algorítmica
Sesgos cognitivos y contraste de información	Reconocimiento de sesgos	Identificación de prácticas asociadas a sesgos cognitivos.	P26, P27	Psicología cognitiva, AMI

	Contraste informativo	Fuentes utilizadas para verificar información.	P28	Alfabetización informacional
Relación con influencers y autoridad digital	Criterios de legitimidad	Factores que generan confianza en <i>influencers</i> .	P29	Poder simbólico, legitimidad
Búsqueda de información	Fuentes de consulta	Plataformas utilizadas para resolver dudas.	P30	Ecosistema informacional
Violencia digital y convivencia en línea	Respuesta ante contenidos dañinos	Acciones frente a publicaciones que afectan a otros.	P31	Convivencia digital
	Reconocimiento de violencia en línea	Identificación de prácticas de violencia digital.	P32A, P32B	Violencia simbólica
	Prácticas realizadas	Acciones de violencia digital	P33	Normalización de la violencia

		ejercidas o presenciadas.		
	Denuncia y omisión	Motivos para denunciar o no denunciar violencia digital.	P34, P35	Cultura de la denuncia
Riesgos y autoprotección	Interacciones con desconocidos	Respuestas ante contactos no solicitados.	P36	Seguridad digital
	Prácticas de riesgo	Conductas de riesgo declaradas.	P37	Prevención y cuidado

Nota: Elaboración propia

Este instrumento no se limita a medir acceso o frecuencia de uso, sino que explora de manera integrada condiciones materiales, prácticas culturales, competencias críticas, dinámicas de poder simbólico y experiencias de convivencia digital. Su diseño permite leer las brechas digitales no solo como carencias tecnológicas, sino como desigualdades en la capacidad de interpretar, producir y actuar críticamente en los entornos informacionales contemporáneos, en coherencia con los postulados de la Alfabetización Mediática e Informacional y la educomunicación.

4.8.1 Taller dialógico IAP: El arte de dialogar en Transmedia

El taller dialógico en Narrativas Transmedia es coherente con el enfoque de investigación-acción que no solo apunta a atender problemáticas cotidianas, sino a transformar prácticas mediante la participación activa de quienes intervienen en el proceso. Inspirado en la Investigación-Acción Participativa (IAP), busca reconocer, desde la voz de los propios estudiantes del colegio Lipaya, sus necesidades en alfabetización digital y en competencias vinculadas a lo Transmedia.

Asimismo, pretende comprender cómo estas habilidades y hábitos se articulan con aprendizajes críticos y significativos. Siguiendo a Sandín (citado en Hernández Sampieri et al., 2010), “este enfoque no solo propicia el cambio social, sino que también fomenta la conciencia de los participantes sobre su papel en la transformación” de su realidad educativa y social. En este sentido, el taller se configura como un espacio de diálogo y construcción colectiva para pensar y enfrentar los retos de una cultura digital cada vez más presente en la vida escolar.

4.8.2 Un taller dialógico en clave de Narrativas Transmedia

Un taller dialógico, tal como lo plantean Herrera-Aguilar y Sepúlveda Hernández (2017), resulta pertinente para esta investigación por diversas razones que se articulan con los propósitos de la Investigación-Acción Participativa (IAP) y con las particularidades del contexto escolar del suroccidente de Barranquilla. Su lógica metodológica dialoga de manera directa con la intención de construir conocimiento situado, en coherencia con las dinámicas y desafíos propios de la comunidad educativa involucrada.

Participación activa y co-creación de conocimiento: El taller dialógico propicia que estudiantes, docentes y demás actores escolares participen de forma directa en el proceso, asumiendo un rol activo en la construcción de saberes, más allá de la recepción pasiva de contenidos. Este rasgo es coherente con la IAP, donde las experiencias y percepciones de los participantes constituyen insumo central para comprender las problemáticas y proyectar respuestas contextualizadas. En el

ámbito de las alfabetizaciones digitales, escuchar cómo los propios estudiantes viven y entienden las brechas resulta indispensable para diseñar estrategias pedagógicas pertinentes.

Diálogo horizontal y empoderamiento (Huerdo, 2010): Esta modalidad favorece relaciones más horizontales entre los participantes, abriendo espacios donde cada voz puede ser escuchada. Tal dinámica contribuye a democratizar el proceso investigativo y fortalece el sentido de pertenencia y agencia, especialmente en escenarios marcados por desigualdades. En contextos donde el acceso a la información y a los recursos tecnológicos es limitado, este reconocimiento de la voz propia se convierte en un componente clave para estimular la participación y el compromiso con el aprendizaje digital.

Aprendizaje significativo y mirada crítica: El taller no se limita a desarrollar destrezas técnicas, sino que promueve la reflexión sobre el sentido y el impacto de las herramientas digitales. Al problematizar el uso de narrativas transmedia y su relación con situaciones sociales concretas, los estudiantes pueden comprender mejor su alcance en la vida cotidiana y en el ámbito escolar. De esta manera, el proceso formativo trasciende lo instrumental y favorece una aproximación más crítica y consciente frente a los entornos digitales.

De esta manera un taller dialógico es necesario para cumplir con el objetivo de la investigación porque permite un enfoque participativo, inclusivo y transformador, esencial para abordar las brechas digitales y promover las alfabetizaciones digitales en un contexto como el del suroccidente de Barranquilla. Este método no sólo genera conocimiento relevante, sino que también empodera a los participantes y fomenta un aprendizaje significativo y crítico, alineado con los objetivos de la investigación.

Tabla 7.

Instrumento aplicado para la investigación.

Momento / Etapa	Actividad	Descripción y propósito pedagógico	Técnicas / Recursos
Presentación y bienvenida	Presentación inicial	Presentación del equipo investigador y de los y las participantes. Explicación del objetivo del taller y socialización de las condiciones éticas del proceso, garantizando el anonimato y el consentimiento informado.	Presentación oral
Dinámica inicial de exploración	Activación de saberes previos	Se pregunta a los estudiantes qué entienden por “alfabetización”, “huella digital” e “internet”, con el fin de identificar concepciones iniciales y sentidos asociados a estos términos.	Papel craft, memos de colores (uno por pregunta), registro visual
Escena 1: usos y problemáticas cotidianas	Escenificación guiada	Tres estudiantes representan una situación de encuentro inicial en la que dialogan sobre lo que más les gusta hacer en internet, los problemas que han enfrentado (falta de	Teatro espontáneo, toma de notas

		<p>conectividad, riesgos digitales) y el desenlace de dichas situaciones. Posteriormente, se invita al público a compartir experiencias similares.</p>	
<p>Identificación de problemáticas</p>	<p>Sistematización colectiva</p>	<p>A partir de las intervenciones del público, se identifican y registran las principales problemáticas digitales mencionadas por los estudiantes, que servirán como base para las siguientes escenas.</p>	<p>Registro escrito colectivo</p>
<p>Escena 2: violencia digital</p>	<p>Escenificación de riesgo</p>	<p>Se plantea un escenario de violencia digital relacionado con la publicación de material sensible. Cuatro estudiantes representan posibles reacciones frente a la situación. Al final, se invita al público a responder qué haría en ese caso.</p>	<p>Teatro espontáneo, grabación de sonido</p>

<p>Escena 3: hostigamiento y humillación en línea</p>	<p>Escenificación de conflicto</p>	<p>Se representa una situación en la que un estudiante recibe humillaciones, insultos o señalamientos negativos a través de redes sociales. Se abre el diálogo con el público para discutir posibles respuestas y estrategias.</p>	<p>Teatro espontáneo, grabación de sonido</p>
<p>Escritura y discusión grupal</p>	<p>Reflexión colectiva</p>	<p>Los participantes escriben y discuten sus respuestas a preguntas orientadoras sobre exposición a información sensible, riesgos digitales, violencia en línea y diferencias entre el mundo digital y el físico.</p>	<p>Preguntas impresas o proyectadas, discusión grupal</p>
<p>Socialización de respuestas</p>	<p>Puesta en común</p>	<p>Cuatro estudiantes exponen sus reflexiones ante el grupo, promoviendo el debate colectivo y el contraste de puntos de vista.</p>	<p>Exposición oral, grabación de sonido</p>

<p>Escena final: producción de contenidos</p>	<p>Creación participativa</p>	<p>Se propone la creación de un canal en TikTok llamado “<i>Diálogos contra las brechas</i>”. En grupos de 3 a 4 estudiantes se identifican problemáticas digitales y se elaboran videos que propongan soluciones. Los videos se escenifican y, previo consentimiento informado, se suben al canal.</p>	<p>Trabajo en grupo, creación audiovisual</p>
<p>Evaluación reflexiva del ejercicio</p>	<p>Metacognición y cierre</p>	<p>Se pregunta a los estudiantes sobre las problemáticas digitales de su contexto, sus fortalezas y carencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), y las propuestas que consideran viables para enfrentar dichas problemáticas.</p>	<p>Discusión guiada, reflexión final</p>

Nota. Elaboración propia.

Esta fase del instrumento combinó dinámicas lúdicas, narrativas escénicas y espacios de reflexión colectiva, lo que permite activar saberes previos, identificar problemáticas situadas y promover la participación activa de los y las estudiantes. Desde un enfoque de Investigación Acción Participativa y educomunicación, el taller

no solo cumple una función diagnóstica, sino que se constituye en un escenario formativo donde los jóvenes reflexionan críticamente sobre sus prácticas digitales y ensayan formas colectivas de respuesta frente a las brechas y violencias en línea.

4.9 Análisis de resultados obtenidos

Alfabetizaciones Digitales como Herramienta para Reducir Brechas de Información en Estudiantes de Básica Secundaria en el Suroccidente de Barranquilla

En el suroccidente de Barranquilla, una localidad marcada por desigualdades socioeconómicas y limitado acceso a recursos tecnológicos, las brechas digitales profundizan las disparidades en el manejo de información entre estudiantes de básica secundaria (14-16 años). La falta de infraestructura, competencias digitales y formación docente adecuada obstaculizan el potencial de las tecnologías como herramientas de equidad educativa. Este instrumento analiza las condiciones necesarias para que las alfabetizaciones digitales se consoliden como un mecanismo efectivo en la reducción de estas brechas, partiendo de la premisa de que su implementación inclusiva y participativa puede empoderar a los estudiantes y transformar su acceso al conocimiento en un mundo digitalizado.

El estudio adoptó la Investigación-Acción Participativa (IAP) como eje metodológico, combinando una encuesta diagnóstica con un taller dialógico. La IAP permitió no solo recopilar datos sobre las barreras y oportunidades percibidas por estudiantes y docentes, sino también involucrarse activamente en la co-creación de soluciones. La encuesta cuantificó aspectos como acceso a dispositivos, conectividad y habilidades digitales básicas, mientras que el taller facilitó un espacio de reflexión colectiva para diseñar estrategias contextualizadas.

Este enfoque aseguró que las intervenciones fueran dinámicas, adaptables a necesidades reales y sostenibles desde la voz de la comunidad educativa.

Este texto sintetiza los hallazgos clave del estudio, reflexiona sobre su impacto en la reducción de brechas digitales y propone recomendaciones para políticas educativas y futuras investigaciones. A través de un análisis crítico, se evalúa cómo

la IAP y las estrategias co-diseñadas pueden servir como modelo para abordar desigualdades tecnológicas en contextos vulnerables, destacando lecciones aprendidas y desafíos pendientes.

Un primer hallazgo relevante del instrumento aplicado se relaciona con la heterogeneidad en las condiciones de acceso y uso de las tecnologías digitales, lo que confirma que las brechas digitales entre los y las jóvenes no pueden entenderse únicamente en términos de conectividad. Si bien la mayoría de los participantes accede a internet a través de dispositivos móviles y plataformas sociales, persisten diferencias significativas en los tipos de conexión, los dispositivos disponibles y los espacios desde los cuales se conectan (hogar, escuela o redes públicas). Estas desigualdades inciden directamente en los modos de uso, en la frecuencia de conexión y en las oportunidades de aprendizaje, evidenciando que el acceso material sigue siendo un factor estructural que condiciona la experiencia digital juvenil. Un segundo hallazgo se vincula con los hábitos de consumo, producción y circulación de contenidos, donde se observa que los y las jóvenes no son únicamente consumidores pasivos, sino actores que participan activamente en la cultura digital. La creación de videos, imágenes, ediciones y comentarios en plataformas como TikTok, Instagram o YouTube revela prácticas de prosumo que combinan entretenimiento, socialización y, en algunos casos, aprendizaje informal. No obstante, estas prácticas conviven con una fuerte influencia de los algoritmos y de las lógicas de visibilidad propias de las plataformas, lo que limita la diversidad de contenidos a los que acceden y refuerza dinámicas de repetición, validación social y exposición prolongada. Este hallazgo sugiere que la apropiación digital se produce en un entorno tensionado entre la agencia juvenil y las estructuras tecnológicas que organizan la atención y el consumo informativo.

Un tercer hallazgo significativo emerge en relación con las competencias críticas, la convivencia digital y el reconocimiento de la violencia en línea. Los resultados muestran que los y las jóvenes poseen nociones básicas sobre conceptos como huella digital, riesgos en línea y violencia digital, y que en muchos casos reconocen prácticas problemáticas como el hostigamiento, la difusión de información privada o

el uso de perfiles falsos. Sin embargo, estas comprensiones no siempre se traducen en acciones concretas de denuncia, autocuidado o intervención frente a situaciones de violencia simbólica, lo que evidencia una brecha entre el saber declarativo y la capacidad de actuación. Asimismo, el reconocimiento de sesgos cognitivos, la diferenciación entre hechos y opiniones y el contraste de información aparecen de manera incipiente, lo que refuerza la necesidad de fortalecer procesos de Alfabetización Mediática e Informacional que articulen conocimiento, reflexión ética y prácticas situadas de convivencia digital.

Hallazgos en diálogo con el marco teórico

El análisis desagregado de los resultados muestra que las brechas digitales se manifiestan de manera multidimensional, atravesando el acceso, los usos, las competencias críticas y las formas de convivencia en línea. Estas dimensiones no operan de forma aislada, sino que se interrelacionan en prácticas cotidianas que configuran la experiencia digital juvenil. Desde esta perspectiva, la Alfabetización Mediática e Informacional se presenta como un enfoque integrador que permite abordar dichas brechas desde una mirada educativa, situada y participativa.

Tabla 8.

Hallazgos en la implementación del instrumento.

Dimensión	Aspectos observados	Hallazgos principales	Lectura analítica (clave AMI / brechas)
Acceso a tecnologías digitales	Conectividad y dispositivos	La mayoría de los y las estudiantes accede a internet principalmente a través de dispositivos móviles. Existen diferencias en la disponibilidad de conexión fija, datos móviles y uso de redes públicas o escolares.	Persiste una brecha de acceso que no se expresa solo en la presencia de conexión, sino en su estabilidad, calidad y autonomía de uso.
Modalidades de acceso	Espacios y formas de conexión	El acceso se realiza desde múltiples espacios: hogar, colegio, redes WiFi abiertas o dispositivos de familiares.	El acceso fragmentado condiciona los tiempos de uso, los tipos de actividades realizadas y las oportunidades de aprendizaje digital.

Dimensión	Aspectos observados	Hallazgos principales	Lectura analítica (clave AMI / brechas)
Usos de internet	Actividades principales	Predominan usos asociados al entretenimiento, la socialización y el consumo de contenidos audiovisuales. También se identifican usos educativos y de búsqueda de información.	Se evidencia una apropiación funcional de las tecnologías, con tensiones entre uso recreativo y uso formativo.
Multitarea y economía de la atención	Actividades simultáneas	Muchos estudiantes realizan múltiples actividades mientras navegan (comer, estudiar, jugar, chatear).	La multitarea refleja dinámicas propias de la economía de la atención, que inciden en la concentración y la gestión del tiempo.
Producción de contenidos (prosumo)	Creación y circulación	Se reporta producción de videos, imágenes, ediciones y contenidos	Los y las jóvenes actúan como prosumidores, aunque enmarcados por lógicas

Dimensión	Aspectos observados	Hallazgos principales	Lectura analítica (clave AMI / brechas)
		creativos en redes como TikTok e Instagram.	algorítmicas de visibilidad y validación social.
Plataformas digitales	Redes y entornos más usados	TikTok, Instagram y YouTube aparecen como plataformas centrales; también se mencionan espacios educativos y alternativos.	Se configura una ecología mediática híbrida, donde conviven entretenimiento, aprendizaje informal e interacción social.
Competencias de protección y autocuidado	Seguridad digital	Se reconocen prácticas básicas de autocuidado (contraseñas, precaución al publicar), aunque no de manera sistemática.	Existe una brecha entre el conocimiento declarativo y la aplicación sostenida de prácticas de seguridad digital.

Dimensión	Aspectos observados	Hallazgos principales	Lectura analítica (clave AMI / brechas)
Huella digital	Comprensión conceptual	Una parte de los estudiantes identifica la huella digital como rastro de acciones en línea, pero con comprensiones parciales.	La huella digital es reconocida de forma incipiente, lo que evidencia la necesidad de profundizar en su dimensión ética y social.
Consumo informativo	Tipos de contenidos	Predomina el consumo de entretenimiento y estilo de vida; el consumo informativo crítico es menos frecuente.	Se observa una brecha de apropiación informacional, relacionada con la selección y evaluación de contenidos.
Hechos vs. opiniones	Pensamiento crítico	Existen dificultades para diferenciar hechos de opiniones en algunos casos, aunque se	Se requiere fortalecer competencias de lectura crítica y contraste de

Dimensión	Aspectos observados	Hallazgos principales	Lectura analítica (clave AMI / brechas)
		identifican nociones básicas.	información, eje central de la AMI.
Sesgos cognitivos y algoritmos	Reconocimiento de influencia algorítmica	En los grupos focales se reconoce que los algoritmos muestran contenidos afines a sus gustos.	Los estudiantes intuyen la existencia de burbujas de filtro, aunque sin herramientas sistemáticas para analizarlas.
Violencia digital	Reconocimiento y prácticas	Se identifican prácticas de violencia en línea (hostigamiento, difusión de información privada), algunas normalizadas.	La violencia digital aparece como forma de violencia simbólica, integrada a dinámicas cotidianas de interacción.
Denuncia y reacción	Respuesta ante	La denuncia no es una práctica frecuente; se mencionan el	Se evidencia una brecha entre reconocimiento del

Dimensión	Aspectos observados	Hallazgos principales	Lectura analítica (clave AMI / brechas)
	contenidos dañinos	desconocimiento de rutas o la percepción de ineficacia.	daño y capacidad de acción, clave para la ciudadanía digital.
Relación con IA y buscadores	Fuentes de información	Google y redes sociales son fuentes principales; se menciona el uso incipiente de herramientas de IA.	La búsqueda de información está mediada por plataformas comerciales, lo que refuerza la necesidad de AMI crítica.

Nota. Elaboración propia.

Los talleres

El ejercicio introductorio permitió identificar que los y las estudiantes poseen nociones vagas y fragmentarias sobre el concepto de alfabetización, asociándolo de manera general al “aprender” o “saber leer”, sin una conexión explícita con los entornos digitales. El concepto de huella digital es prácticamente inexistente: la mayoría lo confunde con la huella física del dedo, lo que evidencia una ausencia casi total de reflexión previa sobre las consecuencias de las acciones en línea y la persistencia de los rastros digitales. En contraste, los participantes demuestran una comprensión funcional del internet, en tanto saben usarlo y describen para qué sirve, aunque desconocen su estructura, funcionamiento técnico o implicaciones

sociopolíticas. Este hallazgo muestra una brecha clara entre uso cotidiano y comprensión crítica del entorno digital.

Los talleres revelaron un empoderamiento significativo en estudiantes y docentes al co-crear soluciones desde sus realidades. Aunque inicialmente tenían un conocimiento vago sobre alfabetización digital (e incluso desconocían conceptos como huella digital, confundiendo con "el dedo"), el espacio dialógico permitió:

Identificar necesidades críticas, como la carencia por una capacitación en herramientas básicas (ej.: uso seguro de redes sociales, búsqueda efectiva de información).

Estrategias para contextos con baja conectividad o con irregular fluido eléctrico (ej.: guías offline, aprovechamiento de funciones básicas de dispositivos).

Desmitificar prácticas riesgosas. Discusiones sobre casos concretos —como cuentas falsas para extorsión o difamación en grupos del barrio— llevaron a reflexiones colectivas sobre seguridad digital.

Concientización sobre riesgos: Aunque algunos minimizan los peligros ("no sé qué es un riesgo"), otros señalaron amenazas como fraudes o suplantación de identidad, lo que permitió trabajar en la percepción de vulnerabilidad y acciones preventivas.

En la primera escena, los estudiantes representaron prácticas digitales centradas principalmente en la socialización y el entretenimiento: chatear, intercambiar redes sociales, buscar intereses comunes y consumir contenidos recreativos. La información noticiosa aparece relegada a medios tradicionales como la televisión, lo que sugiere una desconexión entre redes sociales y consumo informativo. Asimismo, se evidenció una fuerte preferencia por la mensajería instantánea mediante audios de WhatsApp, en detrimento de llamadas o mensajes de texto, lo que revela transformaciones en las formas de comunicación interpersonal.

Al abrir la escena al público, emergieron problemáticas recurrentes que atraviesan la experiencia digital juvenil en el territorio: difamaciones en grupos barriales,

exposición de conflictos personales en redes sociales y prácticas de acoso y *bullying*. Estas situaciones no son percibidas como excepcionales, sino como parte del paisaje cotidiano de interacción digital, lo que da cuenta de una normalización de ciertas violencias simbólicas en línea.

Las escenas relacionadas con la divulgación de material íntimo y la burla a compañeros permitieron observar una ambivalencia significativa frente al riesgo digital. Por un lado, los estudiantes reconocen el peligro de compartir fotografías y mencionan mecanismos técnicos de las plataformas (como el “ver una sola vez”); por otro, aceptan implícitamente que estos riesgos forman parte del uso cotidiano de las aplicaciones. La mención de estrategias como capturas desde otros dispositivos evidencia una conciencia empírica de las fallas de seguridad, aunque no necesariamente una problematización ética profunda.

En cuanto a la violencia digital, las definiciones ofrecidas por los participantes son parciales y situadas: se asocia principalmente con peleas, insultos o confrontaciones explícitas, dejando por fuera dimensiones más estructurales como la estigmatización, la exposición no consentida o la reproducción de jerarquías simbólicas. Esto sugiere que la violencia digital es reconocida cuando es directa y visible, pero no cuando opera de manera más sutil o normalizada.

Durante las discusiones, emergieron tres posicionamientos claros frente a la exposición de información sensible: quienes denuncian y confrontan, quienes optan por la inacción y quienes justifican la difusión según afinidades personales. Esta pluralidad de respuestas muestra que no existe un consenso ético compartido, sino criterios morales situados, atravesados por relaciones personales y emociones.

Finalmente, la percepción unánime de que el mundo digital es diferente al físico — principalmente porque “no es tangible” — revela una fractura simbólica entre ambos espacios, que puede contribuir a la des-responsabilización de las acciones en línea. Esta distinción refuerza la idea de que lo digital es un espacio “menos real”, lo que tiene implicaciones directas en la forma en que los estudiantes comprenden el daño, la responsabilidad y la convivencia en plataformas digitales.

Ventajas del enfoque participativo

Relevancia de las intervenciones: Las soluciones se ajustaron en tiempo real según las discusiones. Por ejemplo, al descubrir que los estudiantes asocian "riesgo digital" solo con peleas físicas o comentarios ofensivos en Facebook, se redirigieron los talleres hacia ejemplos cotidianos (ej.: fotos compartidas en chats y su posible mal uso).

Adaptabilidad: Se incorporaron temas no previstos inicialmente, como la brecha entre lo digital y lo físico (ej.: para muchos, "lo digital no es tangible" y, por tanto, menos peligroso), lo que exigió usar analogías concretas (ej.: "un pantallazo es como robar una foto de tu cuaderno").

Los resultados se orientan a la caracterización de hábitos y habilidades digitales en niñas, niños y adolescentes (NNyA) de entre 14 y 16 años en Barranquilla. Esto evidenció una serie de tendencias que permiten comprender cómo esta población navega en un entorno digital atravesado por la precariedad en el acceso, la falta de formación crítica y la exposición constante a riesgos informativos y simbólicos - principalmente visuales-.

Como hallazgos más relevantes, y organizados en cuatro ejes: acceso y conectividad, consumo de contenidos, riesgos digitales y competencias críticas. Se detallan:

Acceso desigual y precariedad tecnológica. Uno de los hallazgos más significativos del estudio es la limitada conectividad de los participantes. Aunque no se puede hablar de una mayoría, se identificó una tendencia clara a la conexión intermitente, dependiente de la disponibilidad de datos móviles recargables en dispositivos de familiares o del acceso a computadores en la escuela. Esto configura un ecosistema de acceso fragmentado, condicionado por la economía doméstica y los recursos institucionales, lo que a su vez impacta la posibilidad de desarrollar una relación crítica y constante con el entorno digital.

Además, también puede dar luces de cómo se pueden experimentar fenómenos de viralización de información sin su adecuada verificación de fuente, ya que al ser intermitente su conectividad pueden sólo estar recibiendo una parte de la verdad.

El uso predominante de dispositivos móviles (celulares) como principal vía de acceso refuerza prácticas comunicativas rápidas y centradas en aplicaciones de mensajería, con bajo uso de herramientas informativas o educativas. Este patrón coincide con otros estudios sobre brechas digitales en jóvenes de contextos urbanos latinoamericanos y expone un escenario donde el entretenimiento desplaza el consumo informativo. Lo que puede derivar en realidades fragmentadas en contextos de difícil acceso.

Identidades en tensión y escasa apropiación institucional. Muchos participantes no se identifican plenamente con las categorías ofrecidas sobre pertenencia o migración, lo que sugiere una identidad ambigua o fragmentada. A ello se suma un desconocimiento institucional importante, pues buena parte de los NNYA no reconocen que su colegio es oficial o público, lo que indica una baja apropiación de los espacios escolares como contextos formativos o de derechos. Este distanciamiento institucional podría explicar también la limitada familiaridad con conceptos clave como alfabetización mediática o ciudadanía digital.

Exposición a riesgos y naturalización de la violencia digital. En los relatos obtenidos durante el taller dialógico, surgieron múltiples testimonios sobre prácticas nocivas o violentas normalizadas: exposición de conflictos personales en redes sociales, difamaciones en grupos del barrio, acoso entre pares, y aceptación de conductas invasivas como la grabación oculta.

La unanimidad en la condena a quienes graban a sus compañeros para burlarse de ellos muestra, sin embargo, una conciencia emergente sobre ciertos límites éticos, lo que abre una posibilidad para trabajar desde allí procesos de reflexión crítica. También se identificaron casos de suplantación de identidad para solicitar dinero, así como estafas y extorsiones ligadas al envío de material sensible. Aunque estas experiencias generan temor, muchas veces son tratadas como inevitables. La idea

de que ciertas funciones de las aplicaciones (como la visualización única de fotos en WhatsApp) bastan para protegerse, refleja una confianza excesiva en lo tecnológico sin comprensión profunda del riesgo estructural.

Bajos niveles de alfabetización crítica. La comprensión vaga del concepto de alfabetización mediática, junto con el desconocimiento total del concepto de huella digital (frecuentemente confundido con la huella dactilar), evidencia una carencia significativa de formación en competencias digitales críticas. Aunque los participantes comprenden el funcionamiento superficial de internet y las redes sociales, desconocen su lógica estructural, sus mecanismos de vigilancia y los efectos de su participación digital.

En términos de prácticas, se observa un uso limitado de internet para la información, priorizando el entretenimiento y el intercambio afectivo mediante chats, audios de voz o redes sociales. Las noticias se asocian casi exclusivamente con la televisión, lo que indica una desvinculación entre la navegación digital y el ejercicio ciudadano, y evidencia cómo la desinformación visual puede actuar sin resistencia crítica.

CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación confirman que los procesos de alfabetización digital en contextos escolares atravesados por desigualdad no pueden comprenderse únicamente desde el acceso a dispositivos o conectividad. En los entornos digitales que habitan niñas, niños y adolescentes del suroccidente de Barranquilla, las imágenes y los contenidos visuales han dejado de operar como simples representaciones para convertirse en dispositivos de construcción simbólica que influyen de manera directa en la forma en que interpretan la realidad, se relacionan con otros, gestionan el conflicto y construyen modelos aspiracionales. En este sentido, la cultura digital emerge como un espacio de disputa de sentidos, lejos de cualquier neutralidad comunicativa.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a conocer el acceso a las TIC, la investigación evidencia condiciones de conectividad limitadas y desiguales. El acceso a internet depende, en gran medida, de recargas móviles, del uso de dispositivos de familiares o de los recursos tecnológicos disponibles en la institución educativa. Esta situación no solo limita el acceso a la información, sino que dificulta el desarrollo de habilidades críticas, dejando a los estudiantes en mayor vulnerabilidad frente a la desinformación y con menos herramientas para reconocerla y cuestionarla.

En cuanto a los hábitos digitales, los resultados evidencian que prácticas como sexting, cyberbullying, difusión de peleas, estafas o robo de identidad se han vuelto parte de la cotidianidad juvenil, tanto en el barrio como en la escuela. Aunque los estudiantes las identifican, muchos reaccionan con indiferencia —“no les presto atención a esas cosas”—, lo que deja ver posibles códigos de silencio o formas de autoprotección frente a conflictos que sienten como normales o inevitables.

En relación con las competencias mediáticas e informacionales, se evidencian tensiones entre reconocer los problemas y saber cómo enfrentarlos. Aunque los estudiantes identifican causas como el uso excesivo de redes o la publicación sin criterio, muchas respuestas frente a conflictos digitales reproducen la violencia, ya

sea física o simbólica. La dificultad para proponer salidas no violentas muestra una apropiación limitada de herramientas críticas para la convivencia en línea y refuerza la necesidad de procesos formativos más sólidos.

También se observan cambios en los modos de informarse. Plataformas como TikTok ganan terreno frente a buscadores tradicionales, y los medios como la televisión o la radio pierden centralidad. El celular se usa sobre todo para entretenerse y socializar, priorizando formatos breves y visuales, lo que favorece la circulación rápida de contenidos emocionales y reduce los tiempos de verificación y análisis.

Sin embargo, emergen capacidades de reflexión cuando se abren espacios adecuados. La desaprobación colectiva de prácticas como grabar para humillar y la participación activa en el teatro vivo muestran que, al generar diálogo y escucha, los jóvenes pueden cuestionar narrativas dominantes y proponer alternativas más respetuosas. En este sentido, la Investigación-Acción Participativa resultó pertinente, pues herramientas como el teatro y las narrativas transmedia no solo permitieron recoger información, sino activar procesos de reflexión y co-construcción, posicionando a los estudiantes como protagonistas del proceso.

En síntesis, la alfabetización mediática e informacional, trabajada desde la educomunicación y metodologías participativas, aparece como una vía necesaria para enfrentar brechas digitales, violencia normalizada y desinformación en la escuela. Formar ciudadanías críticas no es algo que ocurra por sí solo: exige una apuesta pedagógica sostenida desde el aula y el territorio, reconociendo que los medios pueden reproducir exclusiones, pero también abrir posibilidades de transformación en la cultura digital actual.

Referencias

- Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Cabrales Salazar, O. (2012). La EPISTEMOLOGÍA del sujeto CONOCIDO Y la Concepción del TRABAJO en Colombia. *Itinerario Educativo*, 26(59), 53. <https://doi.org/10.21500/01212753.1261>
- Alva de la Selva, A. R. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo xxi: La brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), 265-285. [https://doi.org/10.1016/s0185-1918\(15\)72138-0](https://doi.org/10.1016/s0185-1918(15)72138-0)
- Anta Cabrerros, Ceferina (2004): Las nuevas tecnologías en la educación y su difusión a través de las publicaciones periódicas españolas. *Biblos (Revista Electrónica del Ciencias de la Información*, V 18-19 abrilseptiembre. URL: <https://www.redalyc.org/pdf/161/16101902.pdf> Lugar de publicación: Lima - Perú
- Banco Interamericano de Desarrollo [BID] (2012). *Educación para la transformación*. Biblioteca Felipe Herrera del Banco Interamericano de Desarrollo. Madrid, España: Siglo XXI editores.
- Barrantes, A. (2012). Tecnologías quedan entre las paredes de la ciudad. Recuperado de <http://www.nacion.com/2012-11-13/EIPais/tecnologias-quedan-entre--las-paredes-de-la-ciudad--.aspx>
- Buckingham, D., Farinacci, E., & Manzoli, G. (2021). Media education in the digital age: An interview with David Buckingham. *SOCIOLOGIA DELLA COMUNICAZIONE*, (62), 17-32. <https://doi.org/10.3280/sc2021-062002>
- Canclini, N. G. (2012). *Culturas híbridas*. DEBOLSILLO.
- Casado Ortiz, R. (Ed.). (2006). *Claves de la alfabetización digital* (1st ed.). Fundación Telefónica. URL: https://www.vburgos.online/Educacion%20y%20cultura/claves_de_la_alfabetizacion_digital.pdf
- Castells, M. (2004). *La era de la información: Economía, sociedad Y cultura*. Siglo XXI.
- Cunningham, M. (2019). *Economic Inequality: Differences in Developed and Developing Nations*. Retrieved from <https://study.com/academy/lesson/economic-inequality-differences-in-developed-and-developing-nations.html>
- Díaz Gómez, Á., González Rey, F., & Arias Cardona, A. M. (2017). Pensar el método en los procesos de investigación en subjetividad. *CES Psicología*, 10 (1), 129-125.
- Dussel, E. (2007). Un diálogo con Gianni Vattimo: De la Postmodernidad a la Transmodernidad. *A Parte Rei: Revista de Filosofía*, 54, pp. 1-32. Recuperado de: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/dussel54.pdf>

- Editorial La República S.A.S. (2023, May 21). Colombia se ubicó en el último Lugar de países de la OCDE en cobertura de internet. Diario La República. <https://www.larepublica.co/globoeconomia/colombia-se-ubico-en-el-ultimo-lugar-de-paises-de-la-ocde-en-cobertura-de-internet-3620379>
- Fals Borda, O. (1987). Investigación Participativa Instituto del Hombre. (2ªed) Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Freire, P., ¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural, Siglo XXI, Buenos Aires, 1973.
- Ferrés, J. (2012). Las pantallas Y el cerebro emocional.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75-82.
- FLIP. (2022). Promoción de la comunicación ciudadana en un país silenciado. Página de inicio | FLIP. <https://flip.org.co/en/pronunciamientos/promocion-de-la-comunicacion-ciudadana-en-un-pais-silenciado>
- Foucault, M. (1976) La volonté de savoir. Histoire de la Sexualité I. Paris: Gallimard.
- Fu, J. (2013). ICT in Education: A Critical Literature Review and Its Implications. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 112–125.
- Gandara, M. (2012). Las tecnologías de la información y la comunicación: Una introducción para educadores. España: Editores Océano.
- Garay Cruz, L. M. (2019). Alfabetizaciones digitales críticas: De las herramientas a la gestión de la comunicación. Universidad Autónoma Metropolitana; Unidad Lerma/División de Ciencias Sociales y Humanidades; Juan Pablos Editor.
- Gumucio-Dagron, Alfonso. Comunicación para el cambio social: clave del desarrollo participativo. *Signo y Pensamiento*, vol. XXX, núm. 58, enero-junio, 2011, pp. 26-39. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia
- Jenkins (2010): “Transmedia Education: the 7 Principles Revisited”. En: Confessions of an Aca-Fan, 21 de junio. URL: http://henryjenkins.org/blog/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html
- Ianni, N. D. (2003). La convivencia escolar: Una tarea necesaria, posible y compleja. *Monografías virtuales*, 2, 1-11. <https://www.oei.es/historico/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.html>
- J Ferrés, & M-J Masanet (2015): “A vueltas con la educación mediática”, en Joan Ferrés and Maria-Jose Masanet (Ed.) *La educación mediática en la universidad española*. Barcelona: Gedisa, pp. 10-27
- Kaplún, M. (2002). Una pedagogía de la comunicación: (el comunicador popular). URL: https://perio.unlp.edu.ar/catedras/comyeduc2/wp-content/uploads/sites/197/2021/05/kaplun-el_comunicador_popular_0.pdf

- Lau, J & Grizzle, A. (2019). Media and Information Literacy: Intersection and Evolution, A Brief History. En S. Goldstein, Informed societies - why information literacy matters for citizenship, participation and democracy. Facet.
- Ligarretto Feo, R.E. (2021). Mediación tecnológica de la enseñanza: Entre artefactos, modelos y rol docente. *Revista Educación*, 45(2). Recuperado de <http://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42999>
- Llopis, E. (2006). ALFABETIZACIÓN DIGITAL: ESTRATEGIAS FORMATIVAS. In *Claves de la alfabetización digital* (1st ed., pp. 93 - 112). Fundación Telefónica.
- Lopes da Silva, C., & Ferrés i Prats, J. (2020). Comunicação educativa E educação para o lazer: OS super-heróis dos quadrinhos nas aulas de educação física. *Mudanças - Psicologia da Saúde*, 28(1), 9-16. <https://doi.org/10.15603/2176-1019/mud.v28n1p9-16>
- Martín-Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(1),19-31. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/15549>
- Matamala C. (2018). Desarrollo de alfabetización digital ¿Cuáles son las estrategias de los profesores para enseñar habilidades de información? *Perfiles Educativos*, 40(Especial). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.especial>
- Moreno, E. (2018). *la Educomunicación como práctica y como objeto teórico* [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional.
- Morin, E. (1999). *El método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra. http://www.academia.edu/3784879/Edgar_Morin._El_m%C3%A9todo_3._El_conocimiento_del_conocimiento
- Muñoz Alvarado, M. D., & Nicaragua Nicaragua, R. (2012). Un acercamiento a la brecha digital en Costa Rica desde el punto de vista del acceso, la conectividad y la alfabetización digital. *E-Ciencias De La Información*, 4(1), 1–29. <https://doi.org/10.15517/eci.v4i1.12866>
- Navarro, Pablo. (2004): *Computando la vida social: el nuevo papel de los métodos de análisis sociológico en Internet*. *Revista Española de Investigaciones sociológicas*, N, 108, pp. 97 – 119.
- OCDE, Economic Commission for Latin America and the Caribbean, CAF Development Bank of Latin America, & Commission, E. (2020). *Latin American economic outlook 2020 digital transformation for building back better: Digital transformation for building back better*. OCDE Publishing.
- OCDE, CAF Development Bank of Latin America, & United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean. (2018). *Perspectivas económicas de America Latina 2017 Juventud, competencias Y*

- emprendimiento: Juventud, competencias Y emprendimiento. OCDE Publishing.
- Orozco, G. y D. Franco (2012), *Al filo de las pantallas*, Buenos Aires, La Crujía Ediciones.
- Ortega, y col. (1998). —*La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla*. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Gedisa.
- Scolari, C. (2015). Los ecos de McLuhan: ecología de los medios, semiótica e interfaces. En: *Palabra Clave*, vol. 18, núm. 4. Bogotá, Colombia: Universidad de La Sabana. Páginas 1025-1056.
- Scolari, C. (2018). *Las leyes de la interfaz. Diseño, ecología, evolución, tecnología*. Gedisa.
- Scolari, C. Lugo, N. & Masanet, J. (2019): “Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, pp.116 a 132.
- Selener, D. (1997). *Participatory action research and social change*. Nueva York: Cornell University, Participatory Action Research Network.
- Suárez Basto, Olga Elena. (2008). *La mediación Y la visión positiva del conflicto en el aula: Marco para Una pedagogía de la convivencia*. Periódicos Eletrônicos em Psicologia. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982008000100016
- UNESCO. (2023). *CIUDADANÍA ALFABETIZADA EN MEDIOS E INFORMACIÓN PENSAR CRÍTICAMENTE, HACER CLIC SABIAMENTE*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2013). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: country readiness and competencies*. París: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), (2002). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente: guía de planificación*. España: UNESCO Ediciones. Recuperado de <https://bit.ly/1BG1Rv7>
- Van Dijk, J. (2006). Digital divide research, achievements and shortcomings. *Poetics*, 34(4-5), 221-235. doi: <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2006.05.004>
- Van Dijk, J. (2017). Digital divide: impact of access. En P. Rössler, C.A. Hoffner y L. van Zoonen (eds.), *The International Encyclopedia of Media Effects* (pp. 1-11), Chichester, UK: John Wiley y Sons. doi: <https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0043>

Yong, Su-Ting y Peter Gates (2012), "Born Digital: Are they really digital natives?", International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning, vol. 4, núm. 2, pp. 102-105.