

La importancia de la Alfabetización Mediática Informativa en el contexto pandémico: propuesta de actualización y nuevas preguntas

The importance of Media Information Literacy in the context of a pandemic: an update proposal and new questions

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.979>

José Manuel Corona-Rodríguez*

Resumen

En este texto se realiza una revisión a los postulados centrales de la Alfabetización Mediática, se desarrolla una propuesta que actualiza sus principales premisas y objetos de estudio, y se propone un conjunto de preguntas que buscan evidenciar la importancia de la Alfabetización Mediática en el contexto educativo pandémico vivido durante 2020. El artículo está organizado en tres secciones, en la primera se hace un repaso a la Alfabetización Mediática Informativa como área disciplinar que cada vez cobra más fuerza y relevancia en el mundo; en la segunda se desarrolla la propuesta de los Alfabetismos Transmediales como una actualización teórico-conceptual que se pregunta por la diversidad de las experiencias mediáticas y las prácticas comunicativas actuales; y en la tercera se despliegan preguntas sobre la importancia y urgencia actual en el contexto pandémico mundial a partir de un conjunto de contradicciones y dualidades sobre la intersección entre comunicación y educación.

Palabras clave: Alfabetización Mediática – pandemia – educación – transalfabetismos – COVID-19.

Abstract

This paper presents a review of the main postulates of Media Literacy, a proposal to update its main premises and objects of study, and a set of questions that seek to demonstrate the importance of Media Literacy in the educational context of the pandemic experienced in 2020. The article is organized into three sections: a review of Media Literacy as a disciplinary area that is increasingly gaining strength and relevance in the world, the Transmedia Literacies as a conceptual update that incorporates the diversity of current communicative practical media experiences, and some questions about the importance and current urgency in the context of a global pandemic of a number of contradictions and dualities on the intersection between communication and education.

Kew words: Media Literacy – pandemic – education – transliteracy – COVID-19.

* Doctor en Educación y Maestro en Comunicación por la Universidad de Guadalajara, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Candidato). Profesor investigador de cátedra en el ITESM. Coordinador en la Cátedra UNESCO MILID-UDG. México. joma_corona@hotmail.com

Introducción

2020 será un año recordado por la pandemia de COVID-19. Un hecho histórico que ha impactado la vida social en múltiples dimensiones a millones de personas. De este contexto de emergencia mundial han surgido y se han agravado diversas problemáticas a gran escala. En el campo educativo, dos han hecho que la Alfabetización Mediática Informativa (AMI) sea un cuerpo de conocimiento cada vez más relevante y necesario. Por una parte, la creciente desinformación se ha convertido en un problema especialmente urgente de resolver dada la gran cantidad de historias y noticias que han circulado en los medios de comunicación y redes sociodigitales sobre la enfermedad COVID-19. Y, por otra parte, el complejo y laborioso proceso que ha implicado trasladar las prácticas educativas formales e informales a espacios virtuales hipermediatizados, en contextos y condiciones claramente desfavorables e inesperadas.

Estos dos problemas han implicado garantizar la continuidad del trabajo educativo de forma remota y ayudar a la población en general a tener mejores herramientas contra la desinformación. Estos dos asuntos se examinan aquí desde los postulados de la AMI y se propone una discusión actualizada sobre su enfoque y, además, la formulación de nuevas preguntas que ayuden a evidenciar la importancia de la AMI en el contexto actual de desafíos impuestos por la pandemia.

En este sentido, algunas de las cuestiones que se intenta responder en este artículo son: ¿cuál es el origen conceptual de la AMI y cuáles son sus planteamientos que le dan pertinencia actual? ¿qué de particular y distinto tiene la AMI frente a otros conceptos y acercamientos similares como: la *edukomunikación* y la *educación para los medios*? ¿cómo son los contextos mediáticos e informativos actuales que hay que considerar para dar paso a los transalfabetismos? y ¿cuáles son las principales incertidumbres y contradicciones que la pandemia ha planteado al ámbito educativo, que se pueden resolver desde una versión actualizada de la AMI?

Alfabetización Mediática Informativa: un recorrido inconcluso

¿Qué es la Alfabetización Mediática Informativa? Se trata de un concepto que ha ido evolucionando con el paso de los años. Hoy se refiere fundamentalmente a un conjunto de competencias relacionadas con la interpretación, gestión y manejo de información y contenidos mediáticos y sociodigitales, que se enfoca en el desarrollo *alfabetizador* de diferentes habilidades y saberes que logren transformar los tipos de interacción que las personas hacen y tienen con lo informativo y mediático de sus entornos.

Más allá de una conceptualización específica o unívoca, el sentido de este concepto engloba varias dimensiones, todas relevantes. Por una parte, implica una dimensión política al declararse abiertamente como parte de un objetivo que las naciones deberían perseguir e impulsar en sus poblaciones, y el fomento a un sentido abiertamente crítico de las visiones hegemónicas; incluye también una dimensión educativa que implica el reconocimiento de que los procesos educativos no son exclusivos de las instituciones formales, sino que también dependen de

otros actores sociales relevantes como las industrias culturales, y finalmente, un componente histórico que ha hecho evidente cómo han cambiando los medios y las experiencias sociales que de ellos resultan.

A lo largo de diversas fuentes se sugiere que algunos de los primeros esfuerzos por reflexionar sobre los procesos educativos y de aprendizaje que implican a los medios de comunicación surgieron en Francia durante las primeras décadas del siglo XX (Amar, Isola, 2014). Otros repases históricos datan su origen y desarrollo después de la segunda guerra mundial, esto especialmente por la necesidad de conocer y anticipar los efectos de los medios sobre los ciudadanos y evitar que la propaganda fuera usada para fines bélicos o se repitieran otros episodios fascistas (Fedorov, 2011). Especialmente en Estados Unidos, Gran Bretaña y Rusia, las preguntas sobre los efectos e influencias de los medios dieron pie a teorías y modelos que permitieron comprender mejor la formación ideológica y la distinción entre las propiedades de la radio, el cine y la televisión.

Hacia las décadas de los cincuenta y sesenta, el objetivo de alfabetizar a la población en materia de medios de comunicación era aún muy limitado y breve, y no fue sino hasta principio de los años ochenta que varias universidades en el mundo, especialmente europeas y estadounidenses, que comenzaron a ofrecer programas relativos al estudio de los medios y sus vínculos con la educación (Wilson, 2012). Hasta entonces, hablar de alfabetización implicaba fundamentalmente la capacidad para saber leer y escribir, que en muchos países del mundo seguía siendo una tarea pendiente y objetivo prioritario. Con el paso de los años esto se convirtió en una de las principales prioridades en materia educativa, la de reducir al mínimo los índices de analfabetismo en las poblaciones en edad escolar.

No fue sino hasta 1982 cuando la UNESCO se sumó por primera vez a los esfuerzos internacionales sobre la alfabetización mediática informativa al firmar la Declaración de Grunwald, que reconoce la necesidad de impulsar sistemas políticos y educativos que promuevan el entendimiento crítico de los ciudadanos sobre el “fenómeno de la comunicación” y su participación en los medios (de masas o interactivo-digitales) (UNESCO, 2011). Declaración que buscó fundamentalmente que se reconociera a los medios de comunicación como instituciones determinantes para los ciudadanos en la toma de decisiones informadas y conscientes.

En el contexto latinoamericano, a diferencia de Europa y Estados Unidos, el desarrollo, implementación e investigación de la alfabetización mediática no puede asumirse como un proceso lineal y constante, dado que en cada país las aportaciones fueron relativamente distintas. Algunos de los investigadores latinoamericanos más relevantes en esta materia fueron: Freire (1968) en Brasil; Martín-Barbero (1987) en Colombia; Kaplún (1998) en Argentina; y Orozco (2001) en México. Las aportaciones de estos investigadores marcaron durante varias décadas el ritmo de las aproximaciones en materia educomunicativa. Por otra parte, organizaciones como el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación de América Latina (CIESPAL), con sede en

Quito, plantearon asumir la comunicación y sus efectos en la educación como un factor determinante para promover espacios de discusión capaces de contribuir a sociedades más justas y equitativas (Durán, 2016).

Las diferencias no solo son conceptuales y metodológicas, sino también lingüísticas. En los documentos disponibles de la UNESCO en donde se habla de *Media and Information Literacy* (MIL), la traducción al castellano que mejor corresponde es: Alfabetización Mediática e Informacional (AMI). El concepto *media literacy*, del cual proviene su versión castellana: alfabetización mediática, necesita una caracterización puntual, en la medida en que es usado en diversos contextos y puede ser motivo de diferentes interpretaciones. Algo similar ocurre con el concepto *literacy*, que se refiere al dominio del alfabeto, de los signos y símbolos necesarios para leer y comprender textos. Sin embargo, a lo largo de los años, el significado se ha ampliado y complejizado, para referirse al conocimiento que permite a los sujetos comprender y relacionar sus entornos a partir de los mensajes y contenidos que tiene a su disposición.

Discutir sobre el sentido que tiene el concepto *literacy* permite reconocer la variedad de connotaciones que han surgido de la investigación realizada a lo largo de los últimos años. La investigación sobre la alfabetización mediática emplea una multiplicidad de términos asociados, tales como: *digital literacy*, *computer literacy*, *cultural literacy*, *information literacy*, *audio-visual literacy* y otros (UNESCO, 2011). Estas posibilidades conceptuales muchas veces resultan en confusiones, en generalizaciones, las cuales coadyuvan a la pérdida de capacidad explicativa sobre sus referentes empíricos.

Según Livingstone (2008), *literacy* es una palabra que puede expresar la adquisición y posesión de habilidades para leer y comprender el mundo y que, con la transición de los mensajes en formato impreso a los formatos audiovisuales, alienta la posibilidad de una *media literacy*. En este sentido, se propone recuperar algunas diferencias significativas entre la idea de una alfabetización informacional y la alfabetización mediática, para dar paso entonces a los alfabetismos como una posibilidad práctica para conocer aquello que se aprende en las prácticas cotidianas. La alfabetización informacional acentúa la importancia del acceso a la información, la evaluación y el uso ético de dicha información; mientras que la alfabetización mediática enfatiza la habilidad para entender las funciones de los medios, evaluar cómo se desempeñan esas funciones y comprometerse racionalmente con los medios para la autoexpresión (Amar, Isola, 2014).

La alfabetización informacional supone procesos centrados en la información, mientras que la alfabetización mediática engloba y se refiere a procesos más complejos centrados en el análisis, el razonamiento y la toma de decisiones. En ambas conceptualizaciones queda de manifiesto la intencionalidad educativa que antecede cada aprendizaje, pero es importante decir que esta intencionalidad está mediada e influenciada por otros factores ajenos a los objetivos definidos o definibles de cada modalidad (UNESCO, 2011).

En una gran diversidad de investigaciones y propuestas sobre la alfabetización (Area *et al.*, 2012; Pérez, Martínez, 2013; Wilson, 2012), se destaca el aprendizaje, el empoderamiento y la participación. Conceptos que sin duda son motivo permanente de reflexión y examinación, no solo para la comunicación y la educación sino para otras disciplinas y campos del saber. En el contexto mexicano y latinoamericano, el constante trabajo de Orozco (1996, 1997, 2004) representa uno de los esfuerzos más significativos y consolidados en materia de alfabetización mediática, reflexionando no solo el papel de los medios en los entornos educativos, sino impulsando acciones concretas para visibilizar y mejorar las prácticas educativas en relación con los diferentes medios disponibles.

Si se asume que el panorama de la comunicación está cambiando, en relación con las formas de consumo y producción de la información, se debería reconocer que la alfabetización no puede, ni debe, estar centrada solo en prácticas de lectura y escritura, o bajo un modelo de enseñanza-aprendizaje, sino en transitar de las alfabetizaciones mediáticas a los alfabetismos transmediales, reconociendo en ellos otras formas de percibir que se están diversificando a partir de los medios, plataformas e interfaces disponibles, pero además, en función de las múltiples posibilidades interactivas que existen y se van desarrollando. Con la pandemia vivida durante el presente año, una actualización a esta conceptualización es más que relevante y necesaria.

Actualización y propuesta conceptual: Alfabetismos Transmediales

Como ya se ha explicado hasta el momento, el concepto *alfabetización mediática* se refiere a un fenómeno multifacético que si bien es observable, es muy complicado de cuantificar y replicar de manera uniforme. A partir de lo anterior, es necesaria una revisión epistemológica sobre la construcción y apropiación de saberes y habilidades que se producen como resultado de experiencias particulares relacionadas con la cultura mediática y los entornos informacionales, y no necesariamente con procesos educativos formales. En este sentido, es primordial el reconocimiento de las múltiples modalidades de la alfabetización, dado que esto implica un proceso explícito de enseñar, pero que sin el aprendizaje puede considerarse como un proceso incompleto.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, como un *continuum* social y cultural, hace evidente que los procesos educativos trascienden a las instituciones escolares y a los procesos formativos. Sin aprendizaje, la enseñanza se reduce a un conjunto de situaciones articuladas y planificadas que, aunque socialmente relevantes, no garantizan algún tipo de efecto significativo en los estudiantes.

Autores como Lankshear y Knobel (2011), Buckingham, Kehily y Bragg (2014), y Gee, (2015), han propuesto pasar de la alfabetización a los alfabetismos porque es a través de estos que es posible reconocer la complejidad de las prácticas culturales que propician aprendizajes más allá de si son planificados, verificables o evaluados. En este sentido, el alfabetismo debe ser enten-

dido como una práctica social que no depende de condicionamientos formales o proyectados, sino de la acción cotidiana de sujetos movidos por sus propios intereses, deseos y posibilidades.

La propuesta central consiste en pasar de la *alfabetización* a los *alfabetismos*, porque la alfabetización implica una connotación directa sobre las prácticas de lectura y escritura, es decir, una intencionalidad educativa, lo que dificulta un abordaje sistémico y a profundidad de los contextos y prácticas en que se suscitan las experiencias más significativas de las personas mediatizadas. Buckingham y Martínez, (2013) lo ponen en términos de la necesidad de una definición distinta que logre superar la alfabetización, dado que esta se concentra usualmente en determinadas tecnologías o medios, y no observa en su totalidad las prácticas que ocurren en el complejo entramado de la cultura y la comunicación. Por su parte, Orozco (2010) propone llevar la reflexión más allá de la alfabetización, para lograr integrar la realidad social independientemente de si esta corresponde o no con lo que se está haciendo para educar a las personas desde las instituciones educativas formales.

Pasar de la alfabetización a los alfabetismos es una apuesta por el reconocimiento abierto que busca superar el sentido tradicional de lo educativo (entendido como un proceso planificado, controlado y evaluable), y pasar a un modelo que incorpore los aprendizajes que suceden más allá de las lógicas escolarizadas, formales o institucionales. Con esto se lograría dar cuenta de la complejidad y diversidad de las interacciones que ocurren en múltiples entornos significados como los mediáticos digitales *online* y *offline*.

En este sentido, los Alfabetismos Transmediales los entiendo a partir del resultado de las dimensiones comunicativas y prácticas que resultan cada vez más frecuentes en el contexto de la cultura de la convergencia. Para diferenciar los alfabetismos de la alfabetización, retomo de Scolari (2016) seis características centrales y añado un par más:

1. Las diferencias en el soporte mediático.
2. La semiótica del medio.
3. El tipo de interpelación al que se evoca y se impulsa.
4. El objetivo de las acciones realizadas.
5. Los entornos en que se suscitan los aprendizajes.
6. Los referentes teóricos en los que se analizan las prácticas y los discursos.
7. Las metodologías empleadas para el acercamiento a los sujetos y los objetos.
8. Las formas colaborativas y organizacionales en que se suscitan las interacciones.

En este sentido, los alfabetismos transmediales deben poner el foco de su estudio en las prácticas que ocurren en los escenarios extraescolares en donde se pueden privilegiar experiencias y prácticas significativas basadas en una cultura de la participación y colaboración.

Lo transmedial de esta propuesta parte de una interpretación que considera la transmedialidad como un conjunto de características que también son los componentes más importantes

de la comunicación contemporánea. La exploración de los usos y aplicaciones educativas que se pueden hacer de las narrativas transmedia y la transmediación, se han convertido en un tema frecuente en las discusiones académicas en años recientes (Conner-Zachocki, 2015; França, 2015; Lugo-Rodríguez, 2016; Rampazzo-Gambarato, Dabagian, 2016; Scolari, 2016; Tejeiro, Pelegrina, Gómez, 2009). Los enfoques son diversos y en su gran mayoría dan cuenta de las posibilidades para potenciar el efecto de lo transmedial de la comunicación en las prácticas de aprendizaje y educación, haciendo énfasis en la importancia de la generación de experiencias basadas en la interactividad y la participación.

En el contexto cambiante de los medios y las prácticas de comunicación actuales, las lógicas transmediales se han convertido en una oportunidad para sistematizar y adaptarse más eficientemente a entornos cada vez más complejos que incluyen distintos discursos, tecnologías, narrativas y formas de habitar lo social y participar en la cultura. En el contexto pandémico vivido durante este año, la evidente mediatización y la avasallante digitalización y virtualización de los procesos educativos formales, los alfabetismos transmediales se han convertido en una oportunidad y posibilidad para evidenciar tanto las formas de creación colaborativas como los aprendizajes que resultan de prácticas ajenas a las educativas institucionales.

A continuación, exploramos algunas de las preguntas clave que la Alfabetización Mediática Informativa puede ayudar a resolver y entender en el contexto pandémico en que se da la educación.

Preguntas, contradicciones y dualidades para la AMI

En la presente sección se desarrollan algunos argumentos que describen y explican la importancia de la AMI para entender y adaptarse a las circunstancias vividas durante la pandemia; el argumento se plantea a partir de preguntas, contradicciones y dualidades que se han agravado con la masiva retirada de estudiantes y maestros a los espacios y dinámicas familiares para dar continuidad a procesos educativos de la más variada índole.

Las premisas que le dan sustento a estas preguntas y contradicciones son las siguientes: a) la escuela como espacio educativo no solo implica procesos de enseñanza, en él se desarrollan también formas de interacción social que son muy relevantes para todos los actores involucrados (incluidos los padres y directivos), pero que no necesariamente tienen relación con los objetivos de la educación formal; b) El aprendizaje como resultado final deseable de todo proceso educativo no es exclusivo de las instituciones formales, sino que este ocurre de formas inesperadas y de múltiples maneras en la experiencia vivida por las personas; c) Las relaciones entre la comunicación y la educación, como dos disciplinas centrales en la definición de lo social, son indisociables y complementarias. En este sentido, la comunicación (mediada o no) implica un aspecto central de todo proceso educativo, dado que es a través de ella que los actores de la educación pueden construir y compartir significados.

A continuación, se describen y desarrollan algunas contradicciones, dualidades y preguntas que buscan hacer evidente la importancia de la AMI para el contexto educativo actual marcado por la incertidumbre pandémica.

1) Aceleración – desaceleración

Una de las decisiones más dramáticas y drásticas que se tomaron durante la pandemia de 2020 fue el confinamiento masivo de millones de personas en todo el mundo. Este confinamiento obligó a los sistemas educativos a buscar maneras emergentes para continuar con la formación y educación como se venía realizando. La cuarentena supuso una acelerada movilización de personas y recursos que debían seguir operando a pesar de los evidentes riesgos que trajo la enfermedad. Hubo aceleración de personas, información, tácticas y recursos tecnológicos para permitir que los sistemas más relevantes y esenciales de la sociedad pudieran seguir funcionando. Esta aceleración evidenció varias preguntas, especialmente relativas a los efectos, como por ejemplo ¿cuál es el impacto de la sobreabundancia informativa en las personas? o ¿cómo pueden los maestros, de una forma eficiente, segura y sana capacitarse en el uso de tecnologías comunicativas que les permitan mantener la interacción con sus estudiantes y con otros colegas?

Esta aceleración artificial ha traído algunos beneficios inesperados como, por ejemplo, el hecho de que en muchos países las autoridades educativas se vieran en la necesidad de implementar programas y espacios dedicados al uso masivo de nuevas tecnologías informacionales para permitir que docentes y estudiantes puedan realizar su trabajo, aunque sea de manera virtual y remota. Aunque esto pudieran interpretarse como algo positivo, tiene implicaciones negativas por la insuficiente capacitación y la inevitable marginación de actores relevantes que no han podido adaptarse a nuevas condiciones, ya sea por condiciones personales, pero sobre todo por las circunstancias estructurales como la falta de acceso a la tecnología básica, la pobre calidad en la conexión a internet, la limitada cobertura gratuita a redes wifi, los excesivos precios impuestos por las empresas tecnológicas, las condiciones de precariedad de las familias, los espacios y equipos insuficientes para garantizar la conexión de los estudiantes, y un largo etcétera.

La contradicción ocurre cuando la desaceleración evidenció el “piloto automático” en que muchos sistemas educativos operaban (y operan) y su incapacidad para preguntar asuntos relevantes sobre cómo ocurren los procesos educativos y las experiencias significativas de las personas. Desde la AMI, esta contradicción motiva preguntarse ¿cuáles son o deberían ser los aprendizajes más importantes que niños y jóvenes deberían estar aprendiendo en una situación tan apremiante y llena de incertidumbres? ¿no podría acaso privilegiarse la creación reflexiones y actividades académicas que se preocupen por el bienestar de los educandos? A todas luces, el sentido crítico que tanto busca impulsar la AMI también debería estimular un fuerte sentido autocrítico, que permita y habilite metodologías que ayuden a las personas a formularse preguntas sobre sí mismas.

En este sentido, una de las premisas básicas de la propuesta de los alfabetismos transmediales apunta a conocer los contextos en que se dan las interacciones mediadas por la tecnología, y cómo esta cobra un papel tan relevante para la toma de decisiones y para la construcción de marcos de referencia compartidos.

2) Desinformación – confianza

Con el paso de los días y las semanas, la información sobre la emergencia mundial por COVID-19 se ha vuelto cada vez más relevante debido a las decisiones que se han tenido que tomar en el ámbito nacional, local, familiar e individual. Muchas historias y noticias se escucharon sobre el COVID, afirmaciones y suposiciones que al relatar un hecho relativamente nuevo pusieron a millones de personas en una situación de incertidumbre, expectativa y vulnerabilidad. Afirmaciones desde las más descabelladas como que la emergencia sanitaria se trató de un experimento social internacional o que el virus era un arma China contra Occidente. El trabajo periodístico y el flujo noticioso se volvieron un verdadero desafío para resolver.

Si se tuviera que elegir un objeto de estudio ideal para la versión actualizada de la AMI, una versión pospandemia sería lo relativo a la desinformación. La pandemia implicó una cascada de noticias falsas y procesos interminables de contrastación y verificación; se podría incluso afirmar que el virus trajo consigo una ola interminable de desinformación, que ha circulado especialmente por los entornos ignotos de las redes sociodigitales.

Lo problemático de esta situación es que esto ocurre en el marco de una desconfianza generalizada en las instituciones como las educativas, políticas y mediáticas. Sectores que alguna vez fueron espacios para la creación y definición de certidumbres, se han convertido en objetivos contra los que lanzar consignas de todo tipo.

La confianza, como elemento constitutivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, permite evidenciar la importancia que tiene la definición de estrategias que vayan más allá de la mera transmisión informativa, dado que para que ocurra un proceso de educación debe haber, antes que otra cosa, confianza en quien pretende compartírnos y ayudar a construir algo significativo para nuestras vidas. Conocer cómo funciona la producción de noticias o cuáles son los intereses de los medios nos ayudará a conocer mejor las fuentes, en las personas y en las instituciones que articulan el entramado social.

Un argumento primordial que sostengo en la construcción de confianza pasa por la capacidad de articular relatos y narrativas que desarrollen una dimensión afectiva, pero además, una lógica basada en los discursos científicos. De esta manera se haría evidente una vez más la relación con lo transmedial de la comunicación contemporánea. Dado que lo transmedial de la comunicación centra buena parte de sus esfuerzos en la descripción y comprensión de los relatos, sus expansiones y las formas de participación que privilegian.

3) Algoritmos – privacidad

Aunque parece evidente que se trata de dos nociones complementarias más que contradictorias, la oposición se plantea para evidenciar la importancia que tiene conocer cómo operan los algoritmos y cómo es que nuestra privacidad se ha visto vulnerada con el desarrollo cada vez más generalizado y masivo de sistemas y plataformas tecnológicas que buscan ofrecer soluciones tecnológicas a problemáticas educativas.

El uso intensivo de plataformas, sistemas de videollamadas y de aplicaciones educativas ha significado un enorme riesgo que aún está por conocerse a detalle en los próximos meses y años. Los datos masivos durante este 2020 se han convertido en el objeto del deseo de empresas y gobiernos por igual. Especialmente, porque la recuperación de estos conlleva formas de control que con la pandemia y la cuarentena supuestamente se han justificado. Una alfabetización mediática informacional que de verdad sea digna de serlo, deberá formularse nuevas y complejas preguntas sobre: ¿cómo usan los datos personales de maestros y estudiantes plataformas como Google, Zoom o Facebook? ¿qué tan capacitadas y conscientes están las autoridades educativas de los riesgos que implica el uso poco crítico de la tecnología? y ¿qué tanto se podrían transparentar las lógicas operativas de los algoritmos que se han usado masivamente para dar continuidad a las prácticas educativas?

No hay duda de que es necesario desarrollar estrategias efectivas para documentar y alfabetizar masivamente a los usuarios de las plataformas tecnológicas, para que paulatinamente hagan un uso crítico y responsable de las aplicaciones y sean capaces de valorar y hacer respetar sus derechos digitales.

En esta materia, el papel del Estado parece muy relevante, especialmente porque las fuerzas económicas parecen no tener límites cuando se trata de imponer lógicas de consumo y gestión de la información. En este sentido, la AMI tiene mucho que aportar al hacer visible tanto los riesgos como las posibles soluciones a los problemas asociados a la privacidad que se han agravado en los últimos meses. Si la alfabetización mediática informacional que se ocupaba de los medios tradicionales buscaba revelar cómo operaban los medios masivos y las relaciones de estos con otros actores relevantes, es tarea de los alfabetismos transmediales mapear las características que condicionan las prácticas y las interacciones comunicativas de millones de personas conectadas a internet.

4) Evaluación – acompañamiento

Uno de los principales retos que la pandemia ha planteado a los sistemas educativos en el mundo es lo relativo a la evaluación y la acreditación de cursos y programas escolares, toda vez que no ha sido posible trasladar de forma directa los mecanismos de evaluación tradicionales a los entornos remotos. Las autoridades y los maestros deben preguntarse ¿qué quieren/necesitan aprender los estudiantes? antes de que se quiera evaluar en ellos. Estas preguntas tan básicas

y sencillas pueden hacer una enorme diferencia en la manera en que se entiende el proceso educativo, y cómo dar prioridad al estudiantado y no a las visiones *adultocéntricas* que dominan el panorama educativo.

Desde los transalfabetismos, esto es especialmente relevante porque cada vez queda más claro que hay un conjunto de saberes que no se construyen en las aulas o bajo la tutela de un maestro o padre. Estos saberes y habilidades muchas veces pueden ser más relevantes y útiles para los niños y jóvenes que aquellos que están en los programas educativos. Esto se justifica con una comprensión detallada y a profundidad sobre las dinámicas informacionales que ocurren en los entornos sociodigitales y mediáticos, en donde los ritmos de acceso, apropiación y producción desbordan los tiempos escolares.

En este sentido, se apuesta por un acompañamiento más que por una evaluación. Debemos aprender a acompañar y escuchar a los estudiantes, sus deseos, necesidades y motivaciones. Esta perspectiva no está fundamentada en el abandono a las prioridades de la educación formal, sino en el reconocimiento de que la aparente separación entre competencias y habilidades de la escuela y aquellas que suceden fuera de ella, en realidad es una separación artificial. Lo que pasa en la escuela es tan relevante como lo que pasa fuera de ella. Y ahora que con la cuarentena el adentro y afuera ha dejado de ser plenamente claro, se pone de manifiesto que estamos frente a la oportunidad de reflexionar detalladamente sobre cuáles son las prioridades que los sistemas educativos se plantean lograr.

Conclusiones

La importancia de la AMI y los transalfabetismos radica en que los procesos de aprendizaje se han descentrado, es decir, han dejado de estar localizados en un mismo tiempo y espacio. El aprendizaje ocurre todo el tiempo y en todos los lugares; hay que saber identificarlo y valorarlo en su justa dimensión. Desarrollar estrategias que permitan hacerle frente a la desinformación y a la necesidad de seguridad sanitaria sin perder los esfuerzos educativos, es cada vez más relevante.

En resumen, los alfabetismos transmediales o transalfabetismos, se consideran una posibilidad conceptual que hace evidentes las formas en que se suscitan las prácticas comunicativas y de aprendizaje en el contexto actual en donde la retirada de miles de personas a sus hogares ha significado un desafío constante para darle continuidad a las dinámicas académicas y escolares.

La retirada del espacio físico escolar a los espacios privados de los hogares ha implicado una resignificación sobre los objetivos y procesos en que se suscita la educación y se materializa el intercambio y consumo de información y contenidos mediáticos. En este desafiante proceso, el uso de las tecnologías ha sido decisivo para habilitar espacios virtuales a millones de personas que hasta antes de este año tenían mínima o nula experiencia en la educación virtual y remota. Razones por las cuales es imprescindible reconocer lo valioso de los postulados de la AMI, y la oportunidad para actualizar alguna de sus premisas más básicas.

Bibliografía

- Fedorov, A. (2011). Alfabetización mediática en el mundo. *Infoamérica*, (5), 7-23.
- Amar, H.; N. Isola (2014). Una encrucijada educativa. Tecnologías de la información, alfabetización mediática y desigualdad social. *Caracteres. Estudios Culturales y Críticos de la Esfera Digital*, 3(1), 241-249.
- Area, M.; A. Gutiérrez; F. Vidal (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Madrid: Ariel/Fundación Telefónica.
- Buckingham, D.; J. Martínez (2013). Jóvenes interactivos: nueva ciudadanía entre redes sociales y escenarios escolares. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 20(40), 10-14.
- Buckingham, D.; M. J. Kehily; S. Bragg (2014). *Youth Cultures in the Age of Global Media*. London: Palgrave Macmillan UK. http://doi.org/10.1057/9781137008152_1
- Conner-Zachocki, J. (2015). Using the Digital Transmedia Magazine Project to Support Students with 21st-Century Literacies. *Theory Into Practice*, 54(2), 86-93. <http://doi.org/10.1080/00405841.2015.1010835>
- França, P. G. (2015). *A aprendizagem transmídia na sala de aula: potencialidades de letramento midiático*. Tesis doctorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20687>
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Gee, J. P. (2015). *Literacy and Education*. Nueva York: Routledge.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lankshear, C.; M. Knobel (2011). *New Literacies*. Boston: Open University Press.
- Livingstone, S. (2008). Internet Literacy: Young People's Negotiation of New Online Opportunities. En McPherson, T. (ed.). *Digital Youth, Innovation and the Unexpected*. Massachusetts: MIT Press, 101-122.
- Lugo-Rodríguez, N. (2016). *Diseño de narrativas transmedia para la transalfabetización*. Bracelona: Universitat Pompeu Fabra. <http://www.tdx.cat/handle/10803/396131>
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Ediciones G. Gili.
- Orozco, G. (2001). *Televisión, audiencias y educación*. Buenos Aires: Norma.
- Orozco, G. (2010). Audiencias ¿siempre audiencias? Hacia una cultura participativa en las sociedades de la comunicación. *Conferencia Inaugural del XXII Encuentro Nacional AMIC, México*, 1-30.
- Rampazzo-Gambarato, R.; L. Dabagian (2016). Transmedia Dynamics in Education: the Case of Robot Heart Stories. *Educational Media International*, 53(4), 229-243. <http://doi.org/10.1080/09523987.2016.1254874>

- Scolari, C. (2016). Alfabetismo Transmedia. Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *TELOS*. Febrero-mayo. 1-9.
- Tejeiro, R.; M. Pelegrina; J. L. Gómez (2009). Efectos psicosociales de los videojuegos. *Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*, 7(1), 235-250.
- UNESCO (2011). *Alfabetización Mediática e informativa: Curriculum para profesores*. (Grizzle, A.; C. Wilson, eds.). París: UNESCO.
- Wilson, C. (2012). Alfabetización mediática e informativa: proyecciones didácticas. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 20(39), 15-24.