

## **Analfabetismo digital: una barrera para las narrativas transmedia y el diálogo social al margen de la industria cultural**

### **Digital illiteracy: a barrier to transmedia storytelling and social dialogue on the sidelines of the culture industry**

### **Analfabetismo digital: uma barreira para as narrativas transmedia e para o diálogo social à margem da indústria cultural**

Verónica Yépez-Reyes

Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Ecuador)

[vvepezz@puce.edu.ec](mailto:vvepezz@puce.edu.ec)

*Fecha de recepción: 30 de diciembre de 2017*

*Fecha de recepción evaluador: 16 de enero de 2018*

*Fecha de recepción corrección: 08 de febrero de 2018*

## **Resumen**

Existen barreras para el acceso a las tecnologías que resultan insondables en proyectos de interacción multiplataforma para el diálogo social y su *praxis* –en el sentido *freireano*<sup>1</sup> de reflexión y acción– al margen de la industria cultural. Las narraciones transmedia presuponen la conexión y convergencia digital y dan por hecho, por una parte, la provisión estable de internet, y por otra, la plena participación social, desestimando al analfabetismo digital. Este artículo se enfoca en las barreras que frenaron la realización de un proyecto transmedia de aprendizaje en servicio con estudiantes universitarios y comunidades rurales, mayoritariamente indígenas kichwas, de Chughchilán, provincia de Cotopaxi, ubicadas en el páramo andino de la sierra central del Ecuador. El artículo resalta

las maneras cómo superar estas barreras en futuros proyectos transmedia en comunidades rurales.

**Palabras clave:** analfabetismo digital, narrativas transmedia, diálogo social, cambio social, brecha digital

## Abstract

There are unfathomable barriers to access technologies for multi-platform interaction projects that allow social dialogue and its *praxis* –in the *freirean*<sup>ii</sup> sense of reflection and action– on the sidelines of the culture industry. Transmedia storytelling urges for connection and digital convergence. On the one hand, it takes for granted stable internet connections and, on the other, full participation, dismissing digital illiteracy. This article focuses on the barriers that hampered implementing a transmedia service-learning project involving undergraduates and rural communities, mostly indigenous Kichwa of Chugchilán, located in the Andean moor of the province of Cotopaxi, in the central highlands of Ecuador. It also stresses on how to overcome these barriers to carry out future transmedia projects in rural communities.

**Keywords:** Digital illiteracy, transmedia storytelling, social dialogue, social change, digital divide

## Resumo

Existem barreiras de acesso às tecnologias que são insondáveis em projectos de interacção de plataformas múltiplas para o diálogo social e para a *praxis* – no sentido freireano<sup>iii</sup> de reflexão e acção – à margem da indústria cultural. As narrações transmedia pressupõem a ligação e a convergência digital e assumem a existência, por um lado, do fornecimento estável de internet e, por outro, da participação plena, desprezando o analfabetismo digital. Este artigo centra-se nas barreiras que travaram a realização de um projecto transmedia de aprendizagem em serviço com estudantes universitários e comunidades rurais, na sua maioria indígenas kichwas de Chugchilán, província de Cotopaxi, localizada no páramo andino da serra central do Equador. O artigo destaca as formas para ultrapassar estas barreiras em futuros projectos transmedia em comunidades rurais.

**Palavras-chave:** Analfabetismo digital, narrativas *transmedia*, diálogo social, mudança social, abertura digital

## Introducción

El analfabetismo digital es distinto de la incapacidad de leer y escribir y comprender los mensajes, “aun cuando muchas personas pueden leer y/o escribir sin mayores dificultades, resulta que esas habilidades son insuficientes para acceder a la red de comunicación/información que emana de las nuevas tecnologías” (Rosas, 2012). Por esta razón, los analfabetos digitales realizan todas sus actividades al margen del uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), pero por mismo, no alcanzarían una plena inserción en la era digital del siglo XXI. Este artículo aborda la problemática del analfabetismo digital como una limitante para la gestación de innovadoras propuestas de narrativas transmedia y diálogo social. Se orienta a dar respuesta a la pregunta de ¿Cómo puede la praxis –en el sentido freiriano de reflexión y acción– gestarse a través de narrativas transmedia de las comunidades de los páramos andinos ecuatorianos?

Muchas propuestas de narrativa transmedia son actualmente parte de la poderosa industria cultural que acapara los espacios de entretenimiento y sosiego. El concepto de industria cultural fue acuñado por Max Horkheimer y Theodor Adorno a fines de la II Guerra Mundial. Con el advenimiento de la globalización y las tecnologías de la comunicación e información (TIC), la noción de industria cultural ha sido re-elaborada, replanteada y adaptada a las características actuales de las sociedades digitales. De esta manera, la industria cultural no se limita a los medios de comunicación tradicionales: prensa, radio, cine y tangencialmente televisión, a los que se refieren y critican duramente Horkheimer y Adorno, aduciendo que “la cultura marca hoy todo con un rasgo de semejanza” (1998, p. 165).

La industria cultural, hoy en día, habla de la convergencia de los medios tradicionales con los medios digitales contemporáneos en donde se amalgaman el internet, las TIC, los *gadgets* de realidad virtual y realidad aumentada, el internet de las cosas, los dispositivos móviles de distintos tipos, entre otros, cuyo común denominador radica en su capacidad de interconexión. García Canclini (1990) expone una tesis similar a la Horkheimer y Adorno, enfocándose en lo que sucede en América Latina en la actualidad:

“lo culto moderno incluye, desde el comienzo de este siglo, buena parte de los productos que circulan por las industrias culturales, así como la difusión masiva y la reelaboración que los nuevos medios hacen de obras literarias, musicales y plásticas que antes eran patrimonio distintivo de las élites” (pp. 60-61).

La industria cultural actual se asentaría con fuerza en el uso de las TIC y en la convergencia mediática que el internet facilita. Es a través del uso de los medios digitales, en conjunto con los medios tradicionales, que esta industria propone innovadoras alternativas culturales. No obstante en su vertiginoso avance, la industria cultural parecería dejar de lado a aquellos que no han alcanzado un nivel de alfabetismo digital

que les permita gestar, utilizar, reutilizar y aprovechar estos recursos. El analfabetismo digital se aparece como un fantasma del pasado, cuya misión sería la de recordar a la sociedad las acciones que históricamente se han emprendido para superar al analfabetismo tradicional, el cual ha sumido por años en el silencio a pueblos enteros.

Por la misma época de la crítica a la industria cultural por parte de Adorno y Horkheimer, y en contraposición a la hegemónica y eminentemente comercial industria cultural, el pedagogo brasileño Paulo Freire estudió a la cultura popular y local del Brasil. Freire realizó un gran aporte a la alfabetización a través de su propuesta de “educación emancipadora” –que amalgama a la comunicación, a la cultural y a la educación. El método freireano de alfabetización se basa en un proceso de reflexión y de concientización política para la acción, el cual se explica en su libro “Pedagogía del Oprimido” (Freire, 2005). Con él, se propone romper con la “cultura del silencio”, resultante del analfabetismo, en la que se encontraban sumidos los trabajadores del noreste del Brasil.

Los pilares de la comunicación liberadora de Freire han sido recogidos por el enfoque de la comunicación para el cambio social, una rama de la comunicación que ha adquirido fuerza y relevancia en los últimos años gracias al trabajo de autores como Barranquero y Rosique (2014); Obregon (2014); Rodríguez (2010); Tufte (2015) entre otros muchos. La comunicación, desde esta perspectiva, se enfrenta hoy a un reto doble: por una parte, tiene que trabajar con los analfabetos que aún subsisten en nuestros países y a quienes adeuda “devolverles la voz”, pero además debe sacar del sopor a los contemporáneos analfabetos digitales, a fin de que puedan ser gestores de sus propios procesos comunicativos y ejerzan una práctica plena de ciudadanía.

La alfabetización digital conlleva una serie de retos inesperados, así como el encuentro con nuevos paradigmas mentales propios de la era digital. Evidentemente, estos nuevos paradigmas han tenido cierta responsabilidad en la llamada “brecha digital” (*digital divide*), la cual se abre desde el inicio de la globalización, disociando a quienes tienen acceso a las TIC y a quienes no lo tienen. Haight et al. (2014) sostienen que la brecha digital se debe analizar desde tres frentes: el acceso a internet, el nivel de actividad en línea y el uso de redes sociales. Cabe puntualizar que esta brecha digital no solo se da entre países ricos y empobrecidos, sino también, entre regiones al interior de un mismo país, entre grupos sociales y generaciones y no exclusivamente en países en desarrollo.

## **La industria cultural y el transmedia**

El capítulo “La Industria Cultural. Ilustración como engaño de masas” de Horkheimer y Adorno se escribió entre 1944 y 1947, durante el apogeo de la propaganda de Goebbels al servicio del nazismo y la propaganda estadounidense contraria. En él, los autores hacen una enérgica crítica a la industria cultural y expresan que “[p]or el

momento, la técnica de la industria cultural ha llevado sólo a la estandarización y producción en serie y ha sacrificado aquello por lo cual la lógica de la obra se diferenciaba de la lógica del sistema social.” (Horkheimer y Adorno, 1998, p. 166).

No obstante, teóricos de la misma época, como es el caso del francés Edgar Morin (2004), no comparten la posición de la Escuela Crítica de Frankfurt, que veía en la cultura de masas solamente “el embrutecimiento completo de los ciudadanos ... veía especialmente en los medios de comunicación y en las películas, una forma de alienar a los proletarios e impedirles tomar conciencia de clase”. Morin se adentra en el estudio del cine y muestra la genialidad artística y cultural de sus producciones, a las que considera como “un arte industrial pero que no se reduce a las normas clásicas de la industria” (p. 204).

Con el cambio de siglo, entró también en la escena latinoamericana lo global. Martín-Barbero (2014, p. 31) sostiene que “las transformaciones de la tecnología remiten hoy más que a la novedad de unos aparatos a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras.”

Así, el relato transmedia, que se enmarca dentro de estas nuevas sensibilidades y nuevas escrituras, gestado al interior de la gran industria cultural global, también va abriéndose paso en una suerte de pequeña industria cultural local en países como el Ecuador, en donde un número creciente de estudios y agencias de comunicación buscan establecerse en el mercado, con propuestas creativas de lo que Jenkins (2008) denomina como “convergencia mediática”:

Con «convergencia» me refiero al flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas, dispuestas a ir casi a cualquier parte en busca del tipo deseado de experiencias de entretenimiento. (p. 14)

El autor propone tres conceptos clave para entender estas nuevas narrativas: la convergencia mediática, la cultura participativa y la inteligencia colectiva. Jenkins añade que “la convergencia representa un cambio cultural, toda vez que se anima a los consumidores a buscar nueva información y establecer conexiones entre contenidos mediáticos dispersos” (p.15). Es ahí donde la inteligencia colectiva entra en funcionamiento, al generar y construir colectivamente la información y el conocimiento.

La cultura participativa, por su parte, podría ser vista como un paso adelante del receptor pasivo de antaño, aquel al que Adorno y Horkheimer critican, por su adhesión sin cuestionamientos a la industria cultural de mediados del siglo XX. El cambio de siglo y las narrativas digitales se dirigen hacia nuevas audiencias, que son a la vez productoras y consumidoras, cogestoras de contenidos inmersos en una enmarañada red de conexiones. Jenkins (2008) aclara que la convergencia mediática no se agota en los

medios, ya que ésta “se produce en el cerebro de los consumidores individuales y mediante sus interacciones sociales con otros” (p.15).

Las narraciones transmedia (o transmediáticas), podrían analizarse a partir de la correlación en estos mismos tres conceptos entrelazados:

La narración transmediática es el arte de crear mundos. Para experimentar plenamente cualquier mundo de ficción, los consumidores deben asumir el papel de cazadores y recolectores, persiguiendo fragmentos de la historia a través de los canales mediáticos, intercambiando impresiones con los demás mediante grupos de discusión virtual, y colaborando para garantizar que todo aquel que invierta tiempo y esfuerzo logre una experiencia de entretenimiento más rica. (Jenkins, 2008, p. 31)

Conjugar la convergencia mediática, con una activa participación, que explote las posibilidades de la inteligencia compartida, ha sido el motor para formular una propuesta transmedia desde la universidad. Esta propuesta se enmarcaría dentro de las actividades de servicio comunitario y responsabilidad social universitaria mediante la aplicación de la metodología de aprendizaje en servicio, en un trabajo conjunto entre la universidad y la colectividad.

La generación de piezas comunicacionales, en multiplataformas interactivas, permitiría aprovechar el espacio lúdico y de entretenimiento que supone el trabajo de campo para los participantes (estudiantes y pobladores locales). Adicionalmente, el transmedia cumpliría con el papel educativo de la comunicación y con su aporte a la cultura. Como resultado se perfila la elaboración de un producto de narrativa transmedia, de utilidad para las comunidades locales de la parroquia Chugchilán, en el páramo andino ecuatoriano.

## **Interacción multiplataforma de aprendizaje en servicio**

La parroquia de San Miguel de Chugchilán –anteriormente conocida como Chugchilán de Moreta “por una comunidad de indígenas que se asentaba a 20 minutos del centro poblado” (Herrera et al., 2015, p. 26) – se ubica dentro del cantón Sigchos, provincia de Cotopaxi, en la sierra centro del Ecuador, a una altura de 3.200 msnm.

Chugchilán es una zona agrícola y ganadera, alejada físicamente de las grandes urbes cuya población es mayoritariamente indígena kichwa. La información sobre el cantón Sigchos analizada por Espinosa (2015) presenta altos índices de pobreza, bajos niveles de escolaridad (39% de la población ha terminado la escuela primaria), altos niveles de analfabetismo (24.6%), altos índices de inseguridad alimentaria (43% de los hogares en inseguridad severa) y altos índices de desempleo. Es interesante entender el contexto al que se refieren estos índices de desempleo, que probablemente fueron concebidos desde un imaginario social urbano. Al visitar Chugchilán, se puede observar que la gran mayoría de la población, desde muy tempranas edades, se dedica a cultivar

los campos, a trabajar la tierra, a arriar al ganado y a tareas del hogar, que incluyen también alimentar a los animales domésticos. La vida del campo es dura y no hay lugar para la desocupación, por ende las cifras de desempleo solo pueden referirse a datos de contratación formal, mas no a una desocupación real de sus habitantes.

Un equipo de diez estudiantes de la Escuela de Comunicación (EsCom) de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), junto con 3 docentes y 20 estudiantes de Medicina, Nutrición y Bioquímica Clínica viajaron a Chugchilán en septiembre de 2017 para realizar actividades dentro del componente de salud escolar y comunitaria del proyecto de servicio comunitario y responsabilidad social universitaria de la Facultad de Medicina.

En Chugchilán, el equipo de la EsCom implementaría una campaña de higiene y salud en cuatro escuelas y colegios de la zona. Adicionalmente, se propuso crear, junto con las comunidades locales, narrativas transmedia a partir de un mapeo comunitario de las localidades. La narrativa transmedia involucraría georreferenciación, imágenes fijas y en movimiento, sonidos y enlaces para facilitar su inserción, tránsito y reproducción a través de las redes sociales. El transmedia se enmarcaría dentro del proyecto de servicio comunitario de la EsCom, denominado *Storytelling* que busca la generación de alternativas comunicativas con la participación activa de los involucrados en los proyecto (estudiantes y comunidades). El trabajo mismo mostraría lo que la inteligencia colectiva puede lograr: la suma de habilidades y conocimientos para armar una pieza comunicacional. El transmedia se enriquecería, además, del multilingüismo: español-kichwa-inglés, de los participantes. Como resultado de la actividad, se generarían mapas interactivos como insumos para posicionar a Chugchilán en la cartografía digital del Ecuador, así como en piezas promocionales de la parroquia y el cantón, para favorecer al turismo.

La metodología del proyecto *Storytelling* se basa en el “aprendizaje en servicio” (*service-learning methodology*) (Jacoby, 2015), el cual constituye el espacio de encuentro entre la vinculación con la colectividad y la docencia. Jacoby (2015) define al aprendizaje en servicio como una forma de educación experiencial en la cual los estudiantes participan en actividades que abordan necesidades humanas y de las comunidades. Estas actividades generan oportunidades de reflexión que permiten alcanzar resultados de aprendizaje compartidos.

Previo a la salida de campo, estudiantes y docentes participaron en actividades de preparación, tales como: 1) un taller con el equipo de desarrolladores de la aplicación móvil local, *Urbamapp* ([www.urbamapp.com](http://www.urbamapp.com)) –la cual permite levantar datos georreferenciados–; 2) un taller metodológico de aprendizaje en servicio, dictado por la Pastoral Universitaria en el que se analizaron las pautas para el trabajo con comunidades rurales, comunicación intercultural y herramientas, destrezas y habilidades para alcanzar

un auténtico diálogo de saberes, y 3) un taller de evaluación de las herramientas para la toma de datos de indicadores de salud.

Durante la salida de campo, la primera comunidad visitada fue Sarahuasi, un poblado ubicado en la zona subtropical de Chugchilán al que se accede por un camino sinuoso de verano. La llegada fue a la noche, el alojamiento, en el salón de la casa comunal en donde no había señal telefónica ni acceso a internet. En escuelas y colegios se desarrollaron las actividades de salud planificadas y luego de dos días, el equipo entero se trasladó a la zona alta de páramo. Allí tampoco se contó con señal telefónica ni acceso a la red de datos. En este contexto, el proyecto de georreferenciación estaba destinado al fracaso.

En la zona, los teléfonos inteligentes pierden pronto sus múltiples capacidades y se transforman en grabadoras de audio, consolas de juego o cámaras fotográficas. Por el contrario, las pancartas, afiches, papelógrafos, papeles y colores retienen sus atributos como materiales didácticos de utilidad para la implementación de la campaña de higiene y salud escolar. Entre tanto, el proyecto transmedia se esfumaba de a pocos.

Manuel Castells (2009) es uno de los teóricos contemporáneos con una amplia trayectoria de estudios sobre las implicaciones de las brechas digitales del tipo de la que experimentamos en toda la zona de Chugchilán (subtrópico y páramo). Castells se ha ocupado de definir las relaciones sociales y de poder que “subyacen a la evolución del sistema de comunicación multimodal. Esto es especialmente evidente en la persistencia de la brecha digital entre distintos países y dentro de los países” (2009, pág. 90).

En el propio nombre de la aplicación móvil que nos disponíamos a poner en funcionamiento, *Urbamapp*, se escondía la pista para el desafortunado desenlace. Está implícito que se trata de una aplicación urbana, por lo que al encontrarnos en territorio, un mapa rural no tenía las de ganar.

En territorio rural, la ubicuidad del internet y las TIC móviles, que marcan la vida del siglo XXI, no tienen la misma fuerza que en las ciudades, y sin embargo las nuevas tecnologías, pese a las limitaciones que enfrentan, tienen un papel protagónico. El lugar más remoto visitado en Chugchilán fue el Recinto Galápagos, ubicado a aproximadamente una hora a pie, por un chaquiñán de ladera de montaña, desde Sarahuasi. Allí, al igual que en el resto de comunidades de Chugchilán, tan pronto la sirena escolar marca el final de las clases, corren los niños y las niñas a instalarse en el *cyber*, un local de alquiler de computadoras con conexión a internet por banda ancha, a través de la operadora de telefonía fija nacional.

En el *cyber*, jóvenes y adultos se turnan para utilizar los equipos: unos para navegar por videojuegos instalados, otros para comunicarse por redes sociales, enviar información o cumplir con obligaciones ciudadanas (impuestos, reportes a las distintas



dependencias gubernamentales, etc.). Las escuelas más grandes están equipadas con un aula de cómputo, en donde algunos equipos tienen conexión a internet. Esto contrasta con las pequeñas escuelas unidocentes –más alejadas de los centros poblados y con alrededor de 30 estudiantes– las cuales están desprovistas de tecnología. En ellas, al menos una vez al mes los docentes deben ausentarse de las clases y acudir a los *cyber* de los poblados aledaños, para poder cumplir con la obligación de subir calificaciones al sistema digital de educación.

En la escuela Túpac Yupanqui de Chinaló Alto, ubicada en lo alto del páramo, no pudimos ocultar una sonrisa al ver los rótulos de la pared de ingreso. En estos se leía: Entrada, *Yaykuna*, *Input* (véase Figura 1). Estos rótulos despliegan el multilingüismo de los páramos andinos, en donde se funden comunidades indígenas con el mestizaje que caracteriza a nuestros pueblos latinoamericanos. Entrada en español y su correspondiente, *Yaykuna* en kichwa no son lo mismo que *Input*, en inglés. *Input* no es precisamente la acepción de la palabra más apropiada para ingresar a una escuela. *Input* hace referencia al ingreso, pero de datos, o a una lluvia de ideas y opiniones que se puedan ofrecer. Si la traducción al inglés del rótulo de entrada podría ser incluso aceptada, señalando la capacidad activa, generadora y propositiva del *input* de los estudiantes al ingresar a la escuela, el rótulo en inglés de salida, en cambio estaba totalmente errado: *Departure*. La palabra en inglés para partida es *departure*, con “a” y no “o”. *Departure* se lee en los aeropuertos e indica la despedida, el despegue. Con hilaridad se podría decir que al encontrarse la escuela tan alto en el páramo, la salida podría metafóricamente verse siempre como un despegue, desde las nubes hacia los bajos.

Figura 1. Rótulos de ingreso a la escuela Túpac Yúpanqui de Chinaló Alto. Sept. 2017



Fuente: elaboración propia.

Dentro de la alfabetización tradicional se contempla una categoría denominada analfabetismo funcional. Es analfabeto funcional la persona capaz de reconocer las letras, firmar y leer pequeños mensajes, pero que en la práctica, no llega a comprender el contenido del mensaje expuesto. El Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador (SIISE, s/f) considera como “analfabetos funcionales a aquellas personas que tienen tres años de escolaridad primaria (cuarto de EGB) o menos.” Haciendo un parangón, el manejo del inglés en la escuela de Chinaló Alto, podría tratarse de un caso de analfabetismo funcional.

En el mismo orden, el proyecto transmedia propuesto para Chugchilán, se enfrentó con un serio problema: al analfabetismo digital de la población local con la que se pretendía trabajar. La alfabetización digital es un tema fundamental que debe tomarse en cuenta en toda propuesta que involucre el uso de tecnologías, dado que el analfabetismo digital constituye una brecha insoslayable.

Este tema, como se verá en la siguiente sección, es complejo y empieza con garantizar el acceso de las poblaciones a las tecnologías. Ahora bien, el aspecto tecnológico –que es de hecho fundamental y requisito *sine qua non* para la alfabetización digital– constituye solo un primer paso dentro de las múltiples alfabetizaciones digitales necesarias en pro de una verdadera participación en, y con los medios. Estas alfabetizaciones digitales parten de una adaptación individual de las estructuras cognitivas de cada persona, para a través de ellas poder ejercer una verdadera participación en las múltiples posibilidades que las tecnologías ofrecen.

## Alfabetización digital

Términos tales como “alfabetismo informático, alfabetismo computacional, alfabetización de las TIC, e-alfabetización, alfabetización en red, alfabetización de los medios y otros que eluden el uso de la idea de ‘alfabetización’ tales como fluidez informática o informacional” (Bawden, 2008 p. 17) precedieron al establecimiento del término “alfabetización digital” (*digital literacy*) como lo comprendemos hoy en día.

El término “alfabetización digital” fue acuñado en 1997 por Paul Gilster en su obra seminal *Digital Literacy* (Gutiérrez Martín, 2003; Meyers, Erickson, y Small, 2013), refiriéndose a la capacidad de comprender y usar información mediante las computadoras. El autor es enérgico en aclarar que “no se trata simplemente de leer, sino de comprender, de *pensar* críticamente” (Gilster, 1997, pág. 3, citado por Gutiérrez, 2003).

Meyers, Erickson y Small (2013) analizan cómo la alfabetización digital ha sido estudiada a través de diferentes disciplinas, sin privilegiar a la tecnología por sobre la adquisición del conocimiento, y clasifican en tres enfoques distintos el estudio de la alfabetización digital: 1) adquisición de habilidades digitales, 2) modelos cognitivos digitales e 3) involucramiento en las culturas y prácticas digitales.

El primer enfoque apunta a la adquisición de habilidades propias de la era digital, que pese a tratarse de tecnologías contemporáneas, se asientan en la generación de adaptaciones de los conocimientos previamente adquiridos fuera de lo digital. De esta manera, un individuo digitalmente alfabetizado sabe cómo emplear efectivamente los recursos digitales para resolver necesidades de información, de conocimiento o entendimiento. La segunda perspectiva enfatiza la adopción de modelos cognitivos abstractos para comprender actividades con contenido digital. Estos modelos apuntalan las capacidades de resolución de problemas y la construcción de estructuras mentales de pensamiento y evaluación de los mensajes mediáticos. La tercera perspectiva, en cambio, mira a la alfabetización digital como un grupo de prácticas emergentes que involucran capacidades individuales que se construyen socialmente y que sirven en general para la vida, para el aprendizaje y para el trabajo en una sociedad, que reconoce la naturaleza cambiante de la tecnología y está consciente de las futuras expectativas de los ciudadanos.

Es importante traer a colación la propuesta multidimensional que Lankshear y Knobel (2008) hacen para el uso del plural “alfabetizaciones digitales” (*digital literacies*), con el fin de ilustrar las múltiples facetas que conlleva este término. Los autores consideran que sería reduccionista concentrar a todas ellas, dentro de una sola alfabetización, en singular.

En este mismo sentido, Gutiérrez (2003) señala la presencia de al menos cuatro tipos diferentes, pero complementarios, de alfabetizaciones digitales:

- 1) *alfabetización tecnológica* e instrumental, que trata sobre el funcionamiento de dispositivos y programas;
- 2) *alfabetización informacional* que se refiere a la capacitación para “ordenar, evaluar y analizar críticamente la avalancha de información digital a la que estamos expuestos”(p.1);
- 3) *alfabetización comunicacional* referente a las destrezas para poder comunicarse eficazmente en y entre entornos digitales (ej. diferenciar un orden de una sugerencia, plantear un razonamiento, etc.), y
- 4) *alfabetización mediática*, que provea de las destrezas necesarias para un pensamiento crítico que permita al usuario convertirse en productor multimedia y ejercer sus deberes de ciudadanía en el entorno digital.

Acerca del analfabetismo digital, en el Ecuador, en enero 2017 el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) hizo público el siguiente anuncio: “en el 2016, el 11,5% de las personas en el Ecuador son analfabetas digitales, 9,9 puntos menos que en el 2012”. Los datos estadísticos consideran a una persona como “Analfabeta Digital cuando cumple simultáneamente tres características: 1) No tiene celular activado 2) En

los últimos 12 meses no ha utilizado computadora 3) En los últimos 12 meses no ha utilizado internet.” (INEC, 2016, p. 36)

De acuerdo con estas cifras, hasta el año 2012, dos de cada diez habitantes eran analfabetos digitales, para finales del 2016 se habla de uno de cada diez. Sin embargo, estas cifras apuntarían solamente a lo que Gutiérrez (2003) denomina como “alfabetización tecnológica”, ya que se basan solamente en la posesión y acceso a las TIC. En parangón se podría decir que un analfabeto tradicional dejaría de serlo por poseer y utilizar un televisor, o por haber obtenido un carnet que legalice su actividad laboral como vendedor autónomo en las calles de la ciudad. En ambos casos, prevalece el analfabetismo funcional. Si solo se apunta a una de las alfabetizaciones digitales no podría hablarse de una plena alfabetización digital.

Regis-Martins-de-Oliveira y Timponi-Pereira (2017) sostienen que en el Brasil “se observa el analfabetismo funcional como un nuevo problema. El estudiante aprende a leer y escribir, pero no comprende lo que lee y no desarrolla competencias para distinguir diferentes tipos de textos y lenguajes” (p. 864). Un análisis similar podría replicarse en cuanto al analfabetismo digital; adicionalmente, el analfabetismo digital lleva de por sí una desventaja, producto del tecnocentrismo que envuelve a esta noción desde su aparición.

Bajo el título “Sociedad de la información” el INEC agrupa a las estadísticas sobre el uso de las TIC y la “revolución tecnológica” de los últimos años (INEC, 2017). De acuerdo a Martín (2008, pp. 152-153) las metáforas de la era digital, fuertes y apelativas, conllevan a un mensaje ilusorio en tres sentidos:

El uso de los términos: “sociedad de la información” y “revolución tecnológica” da la impresión de que el cambio social que se ha producido, ha sido determinado por la tecnología. Así, la cosificación de esta labor humana, opaca el hecho de que tanto el cambio social como la tecnología misma han sido el producto de la acción e interacción de las personas, y han involucrado cuantiosos costos económicos y sociales;

- 1) La atribución de un origen tecnológico a los eventos conlleva también un enunciado moral. El arrojar acciones humanas a la tecnología permite a los individuos deslindarse de su responsabilidad en las acciones, que fueron producto de sus propias elecciones, y
- 2) El carácter revolucionario de la tecnología sugiere que el cambio social se ha caracterizado por acciones repentinas, inesperadas, y que conllevan a un simple cambio de un modo de ser a otro, cuando en realidad, este cambio no ha sido inesperado y radical, sino que guarda estrecha relación con el pasado p que se ha ido construyendo paulatinamente.

Martin sugiere que, si bien los términos que amparan a las TIC ilustran una fase prominente de la sociedad contemporánea, a la vez ocultan la continuación en esencia del orden social, económico y político de una sociedad jerárquica e inequitativa, dominada por la ideología del libre mercado, en donde la brecha digital solamente añadiría una dimensión más a las desigualdades reinantes.

Estas desigualdades, no solo entre naciones sino dentro de ellas, son un tema de permanente preocupación por todos los gobiernos. Así, dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas se ha establecido el Objetivo 10 “Reducir Inequidades”, esto es fomentar la disminución de desigualdades en y entre países.

No existe un ODS específico que apunte hacia la comunicación e información. No obstante, por una parte, la libertad de expresión está contemplada en el ODS 16 “Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas” y por otra, el ODS 9 “Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación” contempla el “acceso universal a la información, en particular mediante Soluciones Abiertas” (UNESCO, s/f), es decir, mediante el empleo de software libre y de código abierto, *crowdsourcing* y recursos educativos libres (OER - *open educational resources*).

El analfabetismo digital solo puede superarse a través de la alfabetización pero no mediante el enfoque “bancario” de la educación tradicional, como lo denominara Freire (2005) en donde los analfabetos son solamente depositarios de información de quienes “se consideran sabios y juzgan a los otros como ignorantes”:

“Sólo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada.” (Freire, 2005, p. 79)

Esta invención y reinención se da en un proceso de activa participación, como la enunciada en la tercera perspectiva de la “alfabetización digital participativa” de Meyers et al. (2013), y en propuestas innovadoras de comunicación para el cambio social, en donde la presencia, participación y gestación activa de la población es la tónica para promover actividades fructíferas.

## Discusión

Los proyectos de responsabilidad social universitaria, fundamentados en una metodología de aprendizaje en servicio, son una manera ágil y fresca de trasladar el claustro universitario al campo. En estas actividades, tanto estudiantes como comunidades locales, hallan un punto neutral de encuentro, en donde logran juntarse y aprender de forma horizontal. En las salidas de campo se borran las estructuras jerárquicas de la escuela formal, y es a través de un aprendizaje informal, en donde los universitarios

adquieren destrezas para trabajar en condiciones distintas y algunas veces difíciles. Allí experimentan y aplican sus conocimientos de maneras creativas, involucrando además a las comunidades. Finalmente el aprendizaje en servicio permite tanto a estudiantes como a comunidades locales ver y conocer al otro, y aportar con sus saberes para una construcción de conocimientos compartidos.

Utilizando la metodología de aprendizaje en servicio, se prevé el desarrollo de iniciativas que se encuentren al margen de la industria cultural, pero que se adapten a los esquemas y contenidos que esta industria difunde con su enorme aparataje publicitario. Estas iniciativas plantean la personalización de las temáticas apropiadas para las comunidades locales. Nótese que éstas no son iniciativas “para” las comunidades, sino que se trata de propuestas a ser concebidas en conjunto entre estudiantes universitarios y la colectividad. Esto se da porque la aplicación de las tecnologías abren la puerta a todo tipo de contenidos acerca de los cuales es posible reflexionar sobre temas fundamentales y actuar en su favor. La riqueza cultural, social y organizativa de las comunidades del páramo andino, da pie para construir historias llenas de color y encanto que muestren la hibridación cultural tan propia de América Latina. Los transmedia se plantean como alternativas lúdicas y narrativas, que cuentan las historias de los pueblos rurales, con el apoyo y guía de los universitarios quienes poseen las destrezas necesarias para ensamblarlos.

La georreferenciación comunitaria, pensada para la generación de narrativas transmedia en Chugchilán, en esta ocasión no pudo darse por dos motivos: ausencia de internet y analfabetismo digital. Conocedores de estas dificultades, una nueva propuesta a emprenderse, en un futuro cercano, tendrá que gestarse a la par de múltiples alfabetizaciones digitales como las propuestas por Gutiérrez (2013), en donde los estudiantes universitarios tendrán un papel fundamental para el cambio social.

La primera de ellas, la alfabetización tecnológica es la que los gobiernos locales y las organizaciones de la sociedad civil, a través de sus infocentros y de las aulas de cómputo de escuelas y colegios, ofrecen a la población cursos de capacitación en el uso instrumental de las tecnologías. Esta alfabetización, que es la que se mide en las cifras oficiales de analfabetismo digital, no es a la que deberían apuntar los proyectos de responsabilidad social universitaria, pues existen ya las instancias que se encuentran trabajando en el tema. Es más bien, hacia las otras formas de alfabetización digital, hacia donde la universidad se puede dirigir.

Por ejemplo, la alfabetización informacional, para el análisis crítico de contenidos en internet y redes sociales, podría y debería trabajarse en el apoyo a la selección y análisis de información pertinente y relevante para las comunidades locales. Es esta misma elección, la que la pedagogía de la liberación de Freire (2005) trabajó, utilizando

palabras y sentidos del contexto local que permitieran, a los alfabetizados, identificarse en los textos y las narrativas, y apropiarse de ellas.

Por su parte, la alfabetización comunicacional que facilita a los usuarios transitar a través de entornos virtuales, en donde exista una real convergencia de medios, podría generarse en la producción misma de mapas multimedia, aprovechando las conexiones estacionales de los *cyber* e infocentros hasta que las condiciones permitan un real acceso móvil digital. Estos mapas plantean la combinación de cartografía para la localización geográfica, con fotografías y videos de la cotidianidad de sitios de importancia en el ámbito local. Finalmente, una plena alfabetización mediática implica que tanto la población, cuanto los estudiantes universitarios dejen de ser solamente consumidores de los recursos digitales para convertirse en gestores de contenidos ejerciendo de esta manera sus deberes y derechos ciudadanos.

Los *cyber*, con su altísima concurrencia, son los espacios de convergencia mediática en donde se visualizan futuras propuestas transmedia en las que juntos, universitarios y comunidades locales, puedan dialogar, es decir reflexionar y actuar en un proceso de comunicación para el cambio social.

## Referencias bibliográficas

- Barranquero, A., y Rosique, G. (2014). La formación en comunicación/educación para el cambio social en la universidad española: Rutas para un diálogo interdisciplinar. *Cuadernos.info*, 83-102.
- Bawden, D. (2008). Origins and Concepts of Digital Literacy. En C. Lankshear y M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies, and Practices* (pp. 17-32). New York: Peter Lang.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y Poder*. España: Alianza.
- Espinosa, G. e. a. (2015). *Actualización del Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial del Cantón Sigchos*. Sigchos: GAD Municipal de Sigchos, Cotopaxi. Recuperado de [http://app.sni.gob.ec/sni-link/sni/PORTAL\\_SNI/data\\_sigad\\_plus/sigadplusdiagnostico/0560001190001\\_consolidado%20Diagn%C3%B3stico%20Sigchos\\_15-03-2015\\_20-43-37.pdf](http://app.sni.gob.ec/sni-link/sni/PORTAL_SNI/data_sigad_plus/sigadplusdiagnostico/0560001190001_consolidado%20Diagn%C3%B3stico%20Sigchos_15-03-2015_20-43-37.pdf).
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (55.ed.). Madrid: Siglo veintiuno.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas Híbridas. Estrategias para Entrar y Salir de la Modernidad*. México: Grijalbo.

- Gutiérrez Martín, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que botones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Haight, M., Quan-Haase, A., y Corbett, B. A. (2014). Revisiting the digital divide in Canada: the impact of demographic factors on access to the internet, level of online activity, and social networking site usage. *Information, Communication & Society*, 17(4), 503-519. doi:10.1080/1369118X.2014.891633
- Herrera, O., Narváez, J. P., y Yáñez, K. (2015). Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial de la Parroquia Chugchilán 2015-2019. Chugchilán. Recuperado de [http://app.sni.gob.ec/sni-link/sni/PORTAL\\_SNI/data\\_sigad\\_plus/sigadplusdocumentofinal/05600189100\\_01\\_PDOT%20CHUGCHIL%C3%81N%202015\\_30-10-2015\\_23-27-05.pdf](http://app.sni.gob.ec/sni-link/sni/PORTAL_SNI/data_sigad_plus/sigadplusdocumentofinal/05600189100_01_PDOT%20CHUGCHIL%C3%81N%202015_30-10-2015_23-27-05.pdf).
- Horkheimer, M., y Adorno, T. W. (1998). La industrial cultural. Ilustración como engaño de masas *Dialéctica de la ilustración. Fragmentos filosóficos*. (pp. 165-212). Madrid: Editorial Trotta.
- INEC. (2016). Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC'S). Encuesta Nacional de Empleo Desempleo y Subempleo – ENEMDU (2012 – 2016). Recuperado de [http://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas\\_Sociales/TIC/2016/170125.Presentacion\\_Tics\\_2016.pdf](http://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/TIC/2016/170125.Presentacion_Tics_2016.pdf)
- INEC. (2017). El analfabetismo digital en Ecuador se reduce en 10 puntos desde el 2012. Recuperado de <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/el-analfabetismo-digital-en-ecuador-se-reduce-en-10-puntos-desde-el-2012/>
- Jacoby, B. (2015). *Service-Learning Essentials. Questions, Answers, and Lessons Learned*. USA: Jossey-Bass.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Lankshear, C., y Knobel, M. (2008). *Digital Literacies: Concepts, Policies, and Practices*. New York: Peter Lang.
- Martin-Barbero, J. (2014). *Pensar la Comunicación en Latinoamérica*.
- Martin, A. (2008). Digital Literacy and the “Digital Society”. En C. Lankshear y M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies, and Practices* (pp. 151-176). New York: Peter Lang.
- Meyers, E. M., Erickson, I., y Small, R. V. (2013). Digital literacy and informal learning environments: an introduction. *Learning, Media and Technology*, 38(4), 355-367. doi:10.1080/17439884.2013.783597



- Obregon, R. (2014). Emerging Issues in Strategic Communication for Development and Social Change. En K. G. Wilkins, T. Tufte, y R. Obregon (Eds.), *The handbook of development communication and social change* (pp. 321-327). Chichester: John Wiley & Sons.
- Regis-Martins-de-Oliveira, F., y Timponi-Pereira, R. (2017). “Legere et interpretari”: alfabetización mediática como metodología de aprendizaje. *Razón y Palabra*, 3(94), 868-884.
- Rodríguez, C. (2010). Knowledges in dialogue: a participatory evaluation study of citizen's radio stations in Magdalena Medio, Colombia. En C. Rodríguez, D. Kidd, y L. Stein (Eds.), *Making our media : global initiatives toward a democratic public sphere*. (Vol. 1. Creating new communication spaces, pp. x, 338 s.). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Rosas, M. C. (2012). El analfabetismo digital. *ALAI. América Latina en Movimiento*. Recuperado de <https://www.alainet.org/es/active/57191>
- SIISE. (s/f). Analfabetismo Funcional. *Indicadores del SIISE*. Recuperado de [http://www.siise.gob.ec/siiseweb/PageWebs/Educacion/ficedu\\_E02.htm](http://www.siise.gob.ec/siiseweb/PageWebs/Educacion/ficedu_E02.htm)
- Tufte, T. (2015). *Comunicación para el cambio social*. Spain: Icaria editorial.
- UNESCO. (s/f). Objetivos de Desarrollo Sostenible para la Comunicación y la Información. Recuperado de <https://es.unesco.org/sdgs/ci>
- Wolton, D., y Morin, E. (2004). La comunicación, ayer y hoy: Entrevista de Dominique WOLTON a Edgar MORIN. *Cuadernos de Información y Comunicación*, (9), 203-212

## Notas

---

<sup>i</sup> A fines de la década de los 60's el pedagogo brasileño Paulo Freire propone su pedagogía liberadora fundamentada en el diálogo que se construye a partir de la reflexión y la acción. El sentido freiriano fundamenta las propuestas que se discuten actualmente en la rama de la comunicación para el cambio social (Tufte, 2013).

<sup>ii</sup> At the end of the 60's, Brazilian pedagogue Paulo Freire suggests its liberating pedagogy based on dialogue built upon reflection and action. Current proposals in the field of communication for social change are rooted in this freirean approach (Tufte, 2013).

<sup>iii</sup> No fim da década de 60, o pedagogo brasileiro Paulo Freire propõe a sua pedagogia libertadora que assenta no diálogo construído a partir da reflexão e da acção. O pensamento freiriano serve de fundamento às propostas discutidas actualmente no sector da comunicação para as mudanças sociais (Tufte, 2013).