





Metasíntesis en alfabetización para el empoderamiento de grupos vulnerables

Meta-synthesis of Literacy for the Empowerment of Vulnerable Groups

-  Dra. Celia Camilli-Trujillo es Profesora del Departamento de Psicopedagogía del Centro Universitario Villanueva, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid (España) (ccamilli@villanueva.edu) (<http://orcid.org/0000-0001-7181-0068>)
-  Dr. Max Römer-Pieretti es Profesor del Departamento de Comunicación de la Universidad Camilo José Cela (España) (mwalter@ucjc.edu) (<http://orcid.org/0000-0002-8049-2898>)

RESUMEN

La vulnerabilidad se traduce en grupos humanos concretos que, si bien conocen lo que ocurre alrededor de ellos en materia digital, por su propia condición social y cultural están marginados y, en ese sentido, alejados del ejercicio del derecho a la información. El objetivo ha sido analizar la alfabetización crítica, mediática y digital para el empoderamiento de grupos vulnerables. La revisión sistemática de la literatura (meta-síntesis) abarca el período comprendido entre los años 1996-2016 y arrojó 202 documentos, de los cuales 117 cumplieron con los criterios de inclusión (105 investigaciones documentales y 12 estudios cualitativos). Los resultados indican que niños, adolescentes y adultos se han beneficiado y empoderado de esta alfabetización, incluso con niveles bajos de educación, con situación de desventaja económica, con altos niveles de exclusión social o cultural. Son los espacios informales los que prevalecen para esta formación mediática y digital y la reflexión sobre la necesaria alfabetización. Se analiza también en este estudio la influencia del empoderamiento en la esfera social y personal, y las implicaciones educativas y comunicacionales para quienes tienen la responsabilidad de empoderar. Se concluye que los grupos son vulnerables si solamente se mantienen con bajos niveles de formación y que alfabetizarlos otorga el empoderamiento requerido para la vida ciudadana.

ABSTRACT

The vulnerability translates in concrete human groups that, although they know what occurs around them in a digital matter, by his own social and cultural condition they are alienated and, in this sense, away of the exercise of the information right. The aim has been to analyze the critical, media and digital literacy for the empowerment of vulnerable groups. The systematic review of the literature (meta-synthesis) covers the period between the years 1996-2016 and launched 202 documents, of which 117 fulfilled the inclusion criteria (105 documentary investigations and 12 qualitative studies). The results indicate that boys, teenagers and adults have been benefited and empowered by this literacy, many of them with low educational levels, in an economical disadvantage situation or have been alienated or excluded socially and culturally. The informal spaces for the media and digital training prevail as well as the reconceptualization reflection of the literacy, the reason why the vulnerable groups move away of his profits, like the influence of the empowerment in the social and personal sphere and the educational and communicational implications for those who have the responsibility of empower. It concludes that the groups are vulnerable if only they stay ignorant and that teach them to read and write empower them for the citizen life.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Alfabetización crítica, alfabetización mediática, alfabetización digital, empoderamiento, grupos vulnerables, formación, democracia, ciudadanía.

Critical literacy, media literacy, digital literacy, empowerment, disadvantage groups, training, democracy, citizenship.



1. Introducción

Individualmente no somos capaces de controlar los medios de comunicación, como tampoco lo somos de controlar los cambios tecnológicos asociados a las comunicaciones (Giddens, 2007). El ciudadano tiene, según la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), el derecho de investigar informaciones. Ese solo hecho plantea que sea el propio sujeto quien se procure la información necesaria para su vida. Contemporáneamente, con la irrupción digital, el sujeto tiene la capacidad no solo de procurarse información, sino de producir con sus propios recursos información para otros (López & Aguaded, 2015).

Como exponen Area, Gutiérrez y Vidal (2012, citados por Gértudix-Barrio, Gálvez, Said-Hung, & Durán-Medina, 2016: 114) «la alfabetización es un concepto, pero también una práctica social, la cual varía de acuerdo con los contextos culturales y tecnológicos de cada tiempo». Por tanto, los procesos de alfabetización mediática, crítica y digital también pasan porque los alfabetizados tengan las habilidades de usar esas tecnologías para las que se han formado, manejando los formatos, la lectura de los medios y su interpretación (UNESCO, 2011). Esta investigación se basa en tres tipos de alfabetización –crítica, mediática y digital– con un acento importante, el empoderamiento. Cada una está definida en los párrafos siguientes.

La alfabetización crítica puede promover la alfabetización multicultural, porque está concebida para entender y asumir la heterogeneidad de culturas y subculturas que constituyen el entramado global y multicultural del mundo (Courts, 1998). Esta promueve la democracia con el desarrollo de sus herramientas mediáticas, propone la participación y permite un cambio en la comunicación social (Semali & Hammett, 1998).

La alfabetización mediática enseña a los alumnos a aprender sobre los medios, a resistir a su manipulación y a usarlos de un modo constructivo, siempre buscando que el desarrollo de estos ayude a la formación de buenos ciudadanos, competentes y motivados para la vida social (Livingstone, 2004; Semali & Hammett, 1998).

Este tipo de alfabetización convierte a estudiantes y profesores en pensadores críticos, los empodera para (Rodesiler, 2010) abarcar la variedad de tecnologías a través de las cuales los estudiantes acceden, analizan, evalúan, producen y comunican información, en oposición a ser observadores pasivos dentro de los marcos mediáticos. Todo esto se alcanza con el uso o la adquisición del dominio de la tecnología (Sperry, 2006), siendo el objetivo principal de la educación, cultivar ciudadanos activos dentro de una democracia social y política (Phillippi & Avendaño, 2011).

Evidentemente ese dominio mediático supone una serie de riesgos sobre todo en grupos vulnerables (Livingstone, 2009a) que, sumados a la serie de fenómenos de comunicaciones e información, donde también aparecen los relatos transmediáticos, que narran historias deconstruidas y reconstruibles en múltiples medios de comunicación (Jenkins, 2010), así como todo tipo de mediaciones (lenguaje, dinero, mitos) que generan confusiones a estos grupos vulnerables producto de las propias mediaciones (Livingstone, 2009b).

La alfabetización mediática (Buckingham, 2003: 36) se puede definir como «los conocimientos, habilidades y competencias que se requieren para usar e interpretar los medios». Así, la razón de la alfabetización mediática es aportar cuatro componentes: acceso, análisis, evaluación y creación de contenidos. Cada uno de esos componentes soporta al otro de una manera dinámica (Livingstone, 2004). Por su parte, Hobbs (1998) aporta que la información mediática es construida, producto de la situación social, y que afecta a las personas que viven dentro de ese mundo.

Jenkins (2006a) suma a estos factores el enfoque recreativo de la tecnología de los medios que puede utilizarse a favor de asuntos de importancia cívica. Asimismo, la cultura popular conduce a formas más sustantivas de participación ciudadana, así como el control de nuevas formas de comunicación (Jenkins, 2006b).

Cuando Gilster (1997) dio a conocer al mundo el concepto de alfabetización digital, definida en términos educativos y dentro de la educación formal, el reconocimiento de la singularidad fundamental de lo digital producto de la revolución de Internet dio pie a la necesaria formación del estudiante en materia informática, que se aplica tanto al texto como a la información multimedia, evolucionando hacia una participación cultural, cívica y económica (Aabo, 2005). Fue en el momento del surgimiento de la Web 2.0 en que las necesidades de expresión, creación, compartir e interactuar con la información se modificaron, hasta convertirlas en una forma inherentemente blanda (Chase & Laufenberg, 2011).

Estas características de la comunicación las entiende Castells (2009) como multimodales, por tratarse de una forma en que no solo se es lector de lo digital, sino que se pasa a ser una persona capaz de apalancarse para la creación y publicación de contenidos digitales, es decir, se cambia el consumo en «prime time», por el consumo a «my time», que se suma a la simultaneidad de las prácticas comunicativas.

El empoderamiento es la relación del poder desde dentro de la persona, lo que genera autoconfianza, concien-

cia y asertividad sobre ese poder (Oxaal & Baden, 1997). En el caso del empoderamiento gracias a la alfabetización crítica, mediática o digital, se busca empoderar al ciudadano a fin de que su vulnerabilidad disminuya y de esa forma, alfabetizado en el simbolismo de los medios, ejerza su cuota de poder frente a los propios medios y su influencia siendo él mismo, un ser capaz de influir en aquellos que tengan interés en seguirle (Castells, 2009).

El presente estudio se justifica en el derecho básico al mundo digital y la inclusión social que promueve empoderar a las personas en todos los ámbitos de la vida de una forma eficaz para alcanzar sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas (UNESCO, 2011).

Esta investigación pretende dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las razones para la no equidad y exclusión en educación y acceso a la información y tecnología? ¿Qué caracteriza a una alfabetización para el empoderamiento de grupos minoritarios? ¿Cuáles son las implicaciones educativas y comunicativas que favorecen un empoderamiento para este grupo de personas?

2. Materiales y métodos

La metátesis constituye una metodología novedosa de gran utilidad para construir, describir o explicar teorías en relación a los fenómenos de interés para las disciplinas. Ofrece evidencias fruto de un proceso riguroso de análisis, interpretación e integración de los resultados de estudios cualitativos primarios (Sandelowski & Barroso, 2003; Walsh & Downe, 2005) a lo largo de seis fases: identificar el fenómeno a estudiar (Jensen & Alien, 1996); realizar su lectura; determinar la relación entre ellos; interpretando los estudios entre sí (Beck, 2001; Nelson, 2002); sintetizando esas interpretaciones (Beck, 2001); y, expresando esas síntesis (Noblit & Hare, 2001).

La revisión de la literatura ha sido en bases de datos y portales (SCOPUS, Taylor & Francis, Science, WOS) y revistas especializadas en las áreas «education research» and «communication» («Historia y Comunicación Social», «Estudios del Mensaje Periodístico», «Comunicar», «Communication Research», «Communication and Society», «Journal of Adolescent & Adult Literacy»). Los descriptores han sido «empowerment» (tópico) y «literacy» (título) con cada una de las siguientes variantes: «media», «computer», «technology», «information», «electronic», «library», «network», Internet, «hyper» y «digital».

Los criterios de inclusión han sido: estudios documentales, estudios empíricos cualitativos, a texto completo, escritos en inglés o español, entre los años 1996 y 2016; donde se emplea la alfabetización mediática, crítica y digital a través de cursos, talleres y/o programas de formación; con la finalidad de empoderar a las personas (entendido como el proceso de adquisición de poder de los individuos que se encuentran en situación de desigualdad respecto a otros, en algunos casos de forma colectiva y en otros individual, para tomar decisiones acerca de su vida, ser partícipes y realizar cambios positivos en esta) (Aguado & al., 2010) y que pertenecen a grupos vulnerables (definidos como aquellos individuos que no solo son minorías sociales en términos cuantitativos, sino que también quienes tienen un estatus marginal y falta de potencia) (Mucchi, Pacilli, & Pagliaro, 2013).

Los documentos fueron analizados independientemente por dos investigadores. El acuerdo de los interevaluadores se codificó usando el coeficiente de Kappa (Cohen, 1968) con un resultado de .73 que, de acuerdo con Fleiss

El presente estudio se justifica en el derecho básico al mundo digital y la inclusión social que promueve empoderar a las personas en todos los ámbitos de la vida de una forma eficaz para alcanzar sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas. Esta investigación pretende dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las razones para la no equidad y exclusión en educación y acceso a la información y tecnología? ¿Qué caracteriza a una alfabetización para el empoderamiento de grupos minoritarios? ¿Cuáles son las implicaciones educativas y comunicativas que favorecen un empoderamiento para este grupo de personas?

(1981) un valor Kappa ubicado entre .40 y .75 puede interpretarse como de intermedio a bueno y, si el coeficiente es cercano al .75, se puede considerar como excelente.

El análisis cualitativo fue conducido de acuerdo a la constante comparativa del método propuesto por Glasser y Strauss (1967), en el que se usa un primer nivel de análisis (de código abierto) y un segundo nivel de análisis (código axial), sin intentar llegar a una codificación selectiva (tercer nivel de análisis).

Se han aplicado los criterios de calidad propuestos por Lincoln y Guba (1985) como son: dependencia (los datos han sido revisados por dos investigadores), credibilidad (análisis profundo de las experiencias/vivencias de los participantes), transferibilidad (los resultados obtenidos pueden ser transferidos a contextos similares) y confirmabilidad (se han minimizado los sesgos del investigador).

3. Resultados

De un total de 202 documentos registrados, solamente 117 cumplieron con los criterios de inclusión: 105 investigaciones documentales y 12 investigaciones cualitativas. Las razones de exclusión se explican en la Figura 1.

3.1. Investigación documental

Los descriptores –en inglés y en español– en las 105 investigaciones tienen la siguiente distribución: alfabetización en medios (39), alfabetización en información (27), alfabetización digital (26), alfabetización tecnológica (8), alfabetización computacional (5), alfabetización informacional en bibliotecas (3), alfabetización de Red (3), alfabetización para Internet (3), alfabetización electrónica (2) e hyper-alfabetización (0), lo que significa que más de uno estuvo mencionado tanto en el título como en el documento:

a) Un 33,33% de los estudios analizan la «reconceptualización de la alfabetización» en la comprensión de los conceptos de la alfabetización mediática, crítica o digital. De estos, un 28,57% indagan sobre el cambio tecnológico que vino aparejado con el milenio. Otros valoran a la alfabetización como posibilidad de mejorar la aproximación de los ciudadanos y los grupos vulnerables a la democracia, los estudios sociales y lo institucional (21,42%). Casi la mitad de los estudios (42,85%) hablan de comparar la alfabetización desde una mirada crítica y controversial sobre lo que significa el acceso a la información ampliándolo a las políticas necesarias para ello. Y, en ese sentido, los retos de este tipo de alfabetización se amparan precisamente en ese atractivo que generan las TIC y de cómo, tanto la estética como la utilidad de las mismas, es capaz de despertar el interés de los diversos grupos sociales, convirtiéndose en el punto de apoyo para la alfabetización (7,14%).

b) Por otro lado, un 60% de las investigaciones destaca las «implicaciones educativas y buenas prácticas». Dominan los estudios de caso sobre la praxis educativa: su relación con el empleo (7,69%), la innovación educativa (26,92%), el bilingüismo y su paralelismo con la adquisición de herramientas sobre alfabetización electrónica (3,84%) y la renovación de estrategias docentes mediante la alfabetización mediática.

Es interesante observar cómo las capacidades de obtención de información no son solo intelectuales sino relativas al entorno (50%). Estas capacidades, empoderan al individuo y le permiten un ejercicio ciudadano dentro de la democracia. El rápido cambio de estilos y formas de obtención de información, puede convertirse en un pasaporte hacia un futuro esperanzador, sobre todo para el caso de los refugiados. Se observan interesantes comparaciones entre China y Estados Unidos relativas a las implicaciones de la alfabetización mediática en la educación y el impacto de esta formación en sus vidas o, cómo en Singapur la alfabetización mediática e informativa son parte de las políticas educativas.

En el mismo orden de ideas, lo estético es también válido a la hora de atraer a los alumnos hacia la alfabetización, sobre todo porque permite que los ciudadanos expresen sus sentimientos y percepciones al ámbito social en el que se mueven (11,53%). Así mismo, estudiar cómo mantener la atención de los estudiantes sobre diversos contenidos permite la introducción de elementos tecnológicos para la formación simultánea de elementos formales de la educación y las nuevas tecnologías.

c) No se quedan atrás los «contextos informales de alfabetización digital». Un 6,66% de los estudios velan por-

Resultados de la búsqueda=202	Excluidos:
149	53 no texto completo
136	13 repetidos
135	1 archivo dañado
126	9 no relativos al objeto de estudio
Selección final=117	9 no describen las características del objeto de estudio (población vulnerable)
	<ul style="list-style-type: none"> • 105 Estudios documentales • 12 Estudios cualitativos

Figura 1. Diagrama de flujo.

que la alfabetización digital sea oficio de las bibliotecas públicas, contexto que permite que un contingente mayor de ciudadanos se acerque a este tipo de alfabetización.

3.2. Investigación cualitativa

Los 12 estudios cualitativos que han cumplido con los criterios de inclusión, se encuentran entre los años 2000 y 2016 en revistas especializadas en el área de educación (8), educación inclusiva (2) y tecnología (2). Las edades de los participantes que se han beneficiado de la formación en alfabetización digital (4), mediática (3), tecnológica (2) y crítica (4) oscilan entre los 5 y 70 años. Esto evidencia un abanico muy amplio de intervenciones dirigidas a estudiantes desde infantil hasta la universidad, alguno de ellos con necesidades educativas especiales, así como adolescentes –algunos aborígenes o delincuentes–, adultos con niveles bajos de estudios, profesores y formadores. Un número reducido presentan problemas de aprendizaje y de desarrollo (habla y lenguaje), sufren déficit de atención con hiperactividad y trastorno de conducta desafiante. Algunos estudios están orientados exclusivamente a trabajar con mujeres en riesgo de exclusión social.

Un alto número de esos sujetos son afroamericanos, latinoamericanos y asiáticos quienes también comparten espacios con americanos nativos, encontrándose en situación de desventaja social, cultural

y económica. Principalmente, la formación ha sido en las bibliotecas comunitarias, programas extraescolares, clubes, universidades comunitarias, centros educativos urbanos y públicos, espacios gubernamentales, municipios y escuelas rurales, entre otros. Las categorías que han emergido en este análisis cualitativo se resumen en tres grandes categorías (metáforas) (Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de los estudios sobre la base de subtemas y metáforas

Metáforas	Subtemas	Estudios cualitativos											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Analfabetos y sin poder	Barreras (in)visibles		★			★	★	★			★	★	
	Sociedad y democracia	★			★	★		★		★	★	★	★
Dejar de ser vulnerable: alfabetización para el empoderamiento	El yo social y afectivo	★	★		★		★	★	★	★	★	★	★
	El yo intelectual	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★
El saber empoderar: directo al objetivo	Binomio educación-comunicación	★		★	★	★	★	★	★		★	★	

3.2.1. Metáfora 1: Analfabetos y sin poder

Esta metáfora es la que menos estudios concentra, puesto que es a partir de ella que los investigadores desarrollan sus estudios e intervenciones con grupos vulnerables. Las barreras son (in)visibles porque si hay un logro de la tecnología es que el ordenador está posicionado como un símbolo cultural, pero a pesar de ese poder, algunos estudios desvelan que los usuarios carecen de control tecnológico, lo que genera ansiedad, resistencia, desconfianza e incertidumbre acerca del uso de los mismos (Quarshie, 2004).

Mientras en la escuela se refuerza el uso de las TIC mediante su aplicación en el proceso educativo, en el hogar los alumnos se encuentran con la barrera cultural de ese uso (Iqbal, Hardaker, Ahmad, & Elbeltagi, 2014). La percepción social de las minorías étnicas es contraria a las propias identidades (Kapitzke & al., 2001) y a esa percepción distorsionada, se suma una baja esperanza de superación de los contenidos por parte de los profesores. Al no existir una continuidad cultural entre la escuela y el hogar, se producen malos entendidos que se decantan en el fracaso escolar (Dierdre, 2000).

El problema de la desigualdad ante los desafíos tecnológicos se aprecia significativamente en el acceso de estudiantes con necesidades educativas especiales (Kesler, Tinio, & Nolan, 2016), y mujeres en riesgo de exclusión social (Quarshie, 2004). La falta de acceso a ordenadores e Internet en los hogares y en las escuelas es un freno a la alfabetización digital y mediática (Kapitzke & al., 2001). El hecho de no contar con ordenadores propios hace que cuando se enfrentan a un ambiente tecnológico estén en desventaja (Quarshie, 2004; Ryan, 2014).

El estudiante al no prestar especial atención a la formación recibida durante la etapa de educación formal, por considerarla irrelevante y, la falta de actualización de un aprendizaje continuo, limita las posibilidades de encontrar un trabajo (Quarshie, 2004).

3.2.2. Metáfora 2: Dejar de ser vulnerable: alfabetización para el empoderamiento

En esta metáfora se concentran la mayor cantidad de estudios, toda vez que, por tratarse de la relación directa

del sujeto alfabetizado en su nueva condición de empoderado de la tecnología y los medios, es capaz de valorar los aprendizajes y el poder que le otorgan al individuo tanto para su vida, como de quienes le rodean:

a) Sociedad y democracia. Una vez que las mujeres participan en cursos de alfabetización mediática, el empoderamiento que les otorga esa formación hace que disminuya la discriminación hacia ellas (Del-Prete, Calleja, & Gisbert, 2011). No solo se trata de la ruptura de estereotipos con respecto a la formación y el acceso de los grupos vulnerables a la tecnología, sino de reducir la brecha generacional, desarrollar una actitud reflexiva sobre la justicia social (Nat, 2012) y atender necesidades educativas especiales (Kesler & al., 2016).

Uno de los valores fundamentales de los cursos de alfabetización digital está en el poso social que dejan. Las personas vulnerables se convierten en un ciudadano activo a través de los medios digitales porque (Del-Prete & al., 2011): 1) Los usa como elemento de comunicación y demostración de estar alfabetizado; 2) Vuelca su actividad comunicativa a la comprensión y producción de narrativas transmedia como parte de esa alfabetización crítica; 3) Otorgan libertad a quienes los usan a diario. Este uso por parte de los jóvenes les ayuda a entender la libertad de movimiento, a la vez que son los medios los que ayudan a hacer accesible la información para esa movilidad (Sun, Basnyat, Vadrevu, & Hian, 2013), compromiso cívico y participación comunitaria (García, Mirra, Morrell, Martínez, & Scorza, 2015; Nat, 2012).

La familia cumple un papel fundamental en la adquisición y control de la alfabetización digital y mediática en la escuela, porque los padres, al no haber recibido una formación digital entienden la necesidad de que sus hijos tengan acceso a la tecnología por tratarse de un capital social (Quarshie, 2004).

b) El yo social y afectivo. La relación con las imágenes fotográficas les permite sostener sus lazos con su historia familiar pasada, y, por lo tanto, construir y representar una cierta parte de su identidad y sus experiencias relacionadas con la tecnología (Del-Prete & al., 2011). Otras experiencias con adolescentes desvelan que las identidades se pueden construir también a través del Rap (Dierdre, 2000) y del Hip Hop (Nat, 2012).

Las habilidades de alfabetización en línea, que los estudiantes desarrollan como resultado de la actividad social en el aula, generan un cambio positivo en las actitudes hacia la tecnología, sobre sí mismos como usuarios del ordenador y hacia la escuela (Kapitzke & al., 2001). Estas son las mismas actitudes que demuestran las mujeres de edad avanzada (Del-Prete & al., 2011). En consecuencia, cuando los alfabetizados adoptan los aprendizajes como propios, obtienen mayor independencia (Kesler & al., 2016) y esa independencia se asocia a un mayor nivel de satisfacción y motivación para el logro (Kapitzke & al., 2001).

La formación se transforma en una experiencia positiva que se evidencia en beneficios en la autoconfianza, el autoconcepto y la autoestima. Esta disminuye la inseguridad y ayuda a manejar las ideas preconcebidas acerca de las propias capacidades (Del-Prete & al., 2011; García & al., 2015; Lee & O'Rourke, 2006).

El incremento de la interacción social en el proceso de alfabetización es un hecho (Kapitzke & al., 2001). La formación se convierte en un espacio de oportunidades para compartir memorias individuales y colectivas, así como redefinir los roles individuales para comunicar reflexiones vitales (Del-Prete & al., 2011).

c) El yo intelectual. La formación en alfabetización de medios de comunicación cambia la forma de comprender la información mediatizada hacia un pensamiento crítico. Los cursos de alfabetización mediática dirigidos a niños pequeños permiten crear en ellos preguntas sobre género, uso de la tecnología por parte de ellos mismos, la pertinencia de los videojuegos y los anuncios publicitarios (Flores-Koulish, Deal, Losinger, McCarthy, & Rosebrugh, 2011; Lee & O'Rourke, 2006).

El empoderamiento se traduce en niveles críticos de comprensión en alfabetización mediática con respecto al pensamiento inferencial, múltiples alfabetizaciones y expresión multimodal (Kesler & al., 2016), navegación por los medios de forma segura (Nat, 2012), así como el desarrollo de actividades colaborativas (García & al., 2015).

El aprendizaje remueve barreras en torno a las tecnologías (Del-Prete & al., 2011), incrementa los niveles de alfabetización digital y mediática, fomenta el aprendizaje colaborativo y en consecuencia mejora las relaciones interpersonales (Kapitzke & al., 2001).

Algunos participantes consideran que Internet ha sido una parte importante en su proceso de aprendizaje (Quarshie, 2004; Iqbal & al., 2014). Una vez alcanzada esa necesaria alfabetización, se convierte en práctica enraizada en experiencias vitales con miras al empoderamiento y la justicia social, logrando una fusión entre lo académico y la alfabetización crítica aplicadas a través de la participación de medios digitales (García & al., 2015).

El empoderamiento es sinónimo de aprendizaje especializado (García & al., 2015), en donde los medios de comunicación son la excusa para su manejo y aplicación (Flores-Koulish & al., 2011), o en donde se aprovecha la producción multimodal de mensajes para trabajar los recursos semióticos dándoles fuerza interlocutoria a los men-

sajes (Nat, 2012). Este empoderamiento también trasciende a espacios informales, como los clubes extraescolares, en donde se potencia aquello que no es enseñado en la escuela como el manejo de lo audiovisual (Ryan, 2014).

Cuando los problemas técnicos se presentan durante las actividades online, la resolución de los mismos genera una relación equitativa en el vínculo entre profesor y estudiante (Kesler & al., 2016), porque en las dificultades, los alumnos ven que los tutores tienen que resolver problemas al mismo nivel que ellos (Kapitzke & al., 2001). También aprenden a discriminar riesgos potenciales derivados de la socialización en las redes sociales (Sun & al., 2013).

La alfabetización en los medios de comunicación puede ser capaz de disminuir los miedos en torno a la tecnología (Del-Prete & al., 2011) y fortalecer el proceso de toma de decisiones (Lee & O'Rourke, 2006), sin comprometer el disfrute de las personas frente a los medios de comunicación.

3.2.3. Metáfora 3: El saber empoderar: directo al objetivo

El binomio educación-comunicación como expresión de la sabiduría de empoderar, también tiene una importante expresión en los distintos estudios analizados. Así los límites entre el uso educativo y recreativo de la tecnología por parte de los estudiantes, plantea preguntas acerca de cómo la enseñanza debería relacionar ambos dominios. Algunos estudios desvelan que, en el caso de los jóvenes, el uso recreativo de la tecnología está separado de los usos educativos, como si ambos dominios fueran mutuamente excluyentes (Quarshie, 2004).

Mientras que todos los jóvenes estudiantes identifican a la escuela como el sitio para su primer encuentro con los ordenadores, y algunos de ellos ubican a las aulas como los lugares para continuar interactuando, no son pocos quienes critican a la escuela en el desarrollo de comportamientos y prácticas para entornos electrónicos (Iqbal & al., 2014).

Otro de los problemas relativos a la alfabetización digital y mediática obedece a que las tecnologías de aprendizaje no se han integrado en la práctica pedagógica de la mayoría de las clases en las escuelas. La inclusión de la tecnología en el currículum es una respuesta a las inquietudes que surgen en relación a la correspondencia entre lo aprendido y lo vivido a diario (Kesler & al., 2016).

Algunos estudios desvelan la necesidad de adaptación de los diseños tecnológicos para la inclusión de personas vulnerables, porque cuando los softwares son adecuados para la formación, en especial de niños pequeños o con necesidades educativas especiales (Kesler & al., 2016), o que provienen de lugares muy desfavorecidos (Kapitzke & al., 2001), facilitan la consolidación del conocimiento y la alfabetización crítica (Lee & O'Rourke, 2006). El éxito educativo es atribuible directamente a la provisión de recursos digitales, en especial, a la formación de los docentes (Iqbal & al., 2014).

El rol que ejerza el docente como creador, innovador o líder en tecnología (Kesler & al., 2016; Lee & O'Rourke, 2006) implica articular con los recursos existentes un trabajo eficiente en lo individual y en lo grupal. La experiencia ganada en la formación que han recibido, les ayuda a incorporar nuevos medios de comunicación para el desarrollo de sus clases (Flores-Koulish & al., 2011). La Tabla 2 sintetiza de manera visual los hallazgos encontrados.

Categoría	Temas	Metáforas
Dejar de ser vulnerable: empoderamiento y alfabetización	Sociedad y democracia	Inclusión Participación ciudadana, libertad y justicia social Equidad Familia y comunidad Actividades de la vida diaria
	Lo social y lo emocional	Identidad personal Actitud e independencia Motivación, confianza, autoestima y ayuda Relaciones sociales
	El yo intelectual	Pensamiento crítico Aprendizaje permanente, especializado y nuevo Resolución de problemas y toma de decisiones
Analfabetos y sin poder	Barreras (in)visibles	Segregación y desigualdad Problemas de accesibilidad y sus derivados Falta de educación continua Ansiedad, desconfianza e incertidumbre Falta de conciencia Dependencia y problemas de socialización Costos
El saber empoderar: directo al objetivo	Binomio educación-comunicación	Difusión de la experiencia Uso académico y recreacional de la tecnología Desconexión escuela y sociedad Inclusión de la tecnología en el currículum Tecnología adaptada Experiencia previa y formación de formadores Mejora alfabetización crítica y redes sociales

4. Discusión y conclusiones

La revisión sistemática de la literatura sobre el tema de la alfabetización digital, el empoderamiento y la salida de una condición de vulnerabilidad digital que se presenta, deja entrever en cada uno de los actores del análisis, que al otorgar poder a la ciudadanía, esta adopta posiciones de control sobre sus vidas en materia de información y comunicación por ser capaz de captar la realidad creadora de mensajes. La vulnerabilidad es significativa si se queda en un plano de ignorancia, puesto que, al alcanzar los niveles de alfabetización necesarios para el ejercicio de la producción de comunicación, ese empoderamiento se hace manifiesto, permitiendo importantes transformaciones en el mundo en el que se mueven los grupos sociales estudiados.

Los grupos analizados que alcanzaron sus procesos de alfabetización ejercen el derecho a la información, y como individuos se pueden sentir –y son– empoderados de esa condición de poseedores de la sabiduría digital. En muchos de estos grupos vulnerables el empoderamiento sirvió de plataforma para el cambio social y para definir cuáles son las condiciones de inmovilismo ante los retos digitales.

Los contextos informales cada vez más cobran fuerza en la alfabetización porque representan «el mundo real» o «el contexto auténtico» (Chase & Laufenberg, 2011) en donde muchos jóvenes pueden desarrollar un dominio de alfabetizaciones digitales para el uso creativo y responsable de una amplia gama de nuevos medios de comunicación (Underwood, Parker, & Stone, 2003); o comprender el valor educativo de los vídeos de YouTube y los beneficios de reutilizar el contenido para la formación de comunidades de aprendizaje y el aprendizaje informal entre iguales (Tan, 2013); o trabajar a través de plataformas en línea como una experiencia en educación multicultural (Kim, 2016), donde los jóvenes consumen textos de los medios de comunicación producidos en lugares distantes geográficamente y componen sus propios textos multimodales en torno a esos medios.

Así, los niños que utilizan los juegos y las herramientas de las redes sociales, incrementan los niveles de motivación intrínseca, siendo una herramienta beneficiosa para estudiantes en desventaja socio-cultural que provienen de hogares con niveles bajos de formación de los padres (Reynolds & Chiu, 2013). Los textos multimodales ofrecen oportunidades a los adolescentes para el ensayo de las prácticas de alfabetización porque incrementan el nivel de compromiso y favorecen la autogestión (Brown, 2016). El uso de los videojuegos comerciales en combinación con otros medios de comunicación, desarrolla la capacidad crítica de los jóvenes estudiantes (Checa-Romero, 2016).

Ese pensamiento crítico acerca de los medios de comunicación es lo que ayuda al empoderamiento sobre los mensajes de esos medios, siendo mucho más potente que los rasgos de personalidad (Austin, Muldrow, & Austin, 2016).

La formación en alfabetización digital y mediática de grupos vulnerables (Gozálvez & Contreras-Pulido, 2014: 130) «es clave para el empoderamiento cuando se entiende que empoderar a la ciudadanía significa reforzar la libertad, la autonomía crítica y la participación de los ciudadanos en cuestiones políticas, sociales, económicas, ecológicas e interculturales a partir del buen uso de los medios y la tecnología comunicativa».

Los determinantes comunes de un enfoque positivo y participativo para contrarrestar la falta personal y social del poder es el «proceso de concientización» (Freire, 1970), entendido como el desarrollo del pensamiento crítico construido por el intercambio de ideas comunes, la práctica y el conocimiento dentro de una comunidad (Campbell & Jovchelovitch, 2000). La pertenencia a una comunidad, así como el intercambio de conocimientos y argumentos, en un contexto de falta de información mediática, puede convertirse en una fuente de resistencia personal (Garmezy, 1991).

Como argumentó Dewey (1997), la educación es necesaria porque permite a la gente participar en la democracia, porque sin personas formadas, informadas, alfabetizadas y con sentido de ciudadanía, una democracia fuerte sería imposible. Existen vínculos cruciales entre la alfabetización, la democracia, el empoderamiento y la participación social en la política y la vida cotidiana. Sin el desarrollo de alfabetizaciones adecuadas, las diferencias entre los que «tienen» y los «que no» no podrán superarse, por lo que, individuos y grupos vulnerables se quedarán fuera de la nueva economía global, la sociedad en red y la cultura.

Apoys

Este estudio es resultado del Proyecto de Investigación «Programa de actividades sobre vulnerabilidad digital» (PROVULDIG) (código: H2015/HUM-3434) del Programa de I+D en Ciencias Sociales y Humanidades 2015 de la Comunidad de Madrid (España).

Referencias

Aabo, S. (2005). The Role and Value of Public Libraries in the Age of Digital Technologies. *Journal of Librarianship and Information Science*, 37, 205-211. <https://doi.org/10.1177/0961000605057855>

- Aguado, G., Escofet, A., & Rubio, M. (2010). Empoderamiento, tecnologías de la información y la comunicación y género. Una aproximación conceptual, en la educación revisitada. In M.J. De-Pablos (Ed.), *Ensayos de hermenéutica pedagógica* (pp. 11-18). Sevilla: Arcibel. (<https://goo.gl/5JrhDR>) (2016-12-12).
- Austin, E.V., Muldrow, A., & Austin, B.W. (2016). Examining How Media Literacy and Personality Factors Predict Skepticism Toward Alcohol Advertising. *Journal of Health Communication, 21*, 600-609. <https://doi.org/10.1080/10810730.2016.1153761>
- Beck, C.T. (2001). Caring within Nursing Education: A Metasynthesis. *Journal of Nursing Education, 40*, 101-109. <https://doi.org/10.3928/0148-4834-20010301-04>
- Brown, S. (2016). Young Learners' Transactions with Interactive Digital Texts Using E-Readers. *Journal of Research in Childhood Education, 30*, 42-56. <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1105887>
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy and Contemporary Culture*. Cambridge: UKL Polity/Blackwell. (<https://goo.gl/uMrRpK>) (2017-01-11).
- Campbell, C., & Jovchelovitch, S. (2000). Health, Community, and Development: Towards a Social Psychology of Participation. *Journal of Community and Applied Social Psychology, 10*(4), 255-270. [https://doi.org/10.1002/1099-1298\(200007/08\)10:4<255::AID-CASP582>3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/1099-1298(200007/08)10:4<255::AID-CASP582>3.0.CO;2-M)
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Chase, Z., & Laufenberg, D. (2011). Digital Literacies: Embracing the Squishiness of Digital Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 54*, 535-537. <https://doi.org/10.1598/JAAL.54.7.7>
- Checa-Romero, M. (2016). Developing Skills in Digital Contexts: Video Games and Films as Learning Tools at Primary School. *Games and Culture, 11*, 463-488. <https://doi.org/10.1177/1555412015569248>
- Cohen, J. (1968). Weighted Kappa: Nominal Scale Agreement Provision for Scaled Disagreement or Partial Credit. *Psychological Bulletin, 70*(4), 213-220. <https://doi.org/10.1037/h0026256>
- Courts, P.L. (1998). *Multicultural Literacies: Dialect, Discourses, and Diversity*. New York: Peter Lang.
- Del-Prete, A., Calleja, C., & Cervera, M.M.G. (2011). Overcoming Generational Segregation in ICT: Reflections on Digital Literacy Workshop as a Method. *Gender, Technology and Development, 15*, 159-174. <https://doi.org/10.1177/097185241101500107>
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. New York: MacMillan Publishing Co. (<https://goo.gl/0sQPc7>) (2017-02-22).
- Dierdre, P. (2000). Rap and Orality: Critical Media Literacy, Pedagogy, and Cultural Synchronization. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 44*, 246-252.
- Fleiss, J.L. (1981). *Statistical Methods for Rates and Proportions*. New York: John Wiley and Sons. (<https://goo.gl/5XBVS2>) (2016-11-08).
- Flores-Koulish, S.A., Deal, D., Losinger, J., McCarthy, K., & Rosebrugh, E. (2011). After the Media Literacy Course: Three Early Childhood Teachers Look Back. *Action in Teacher Education, 33*, 127-143. <https://doi.org/10.1080/01626620.2011.569308>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin.
- García, A., Mirra, N., Morrell, E., Martínez, A., & Scorza, D.A. (2015). The Council of Youth Research: Critical Literacy and Civic Agency in the Digital Age. *Reading & Writing Quarterly, 31*, 151-167. <https://doi.org/10.1080/10573569.2014.962203>
- Garmez, N. (1991). Resilience in Children's Adaptation to Negative Life Events and Stressed Environments. *Pediatric Annals, 20*, 459-466. <https://doi.org/10.3928/0090-4481-19910901-05>
- Gérrudix-Barrio, F., Gálvez, C., Said-Hung, E., & Durán-Medina, J. (2016). Digital Literacy, Media Literacy and Open Data. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 15*, 113-121. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.2.113>
- Giddens, A. (2007). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: John Wiley.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine Publishing Company.
- González-Pérez, V., & Contreras-Pulido, P. (2014). Empowering Media Citizenship through Educommunication. [Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educucomunicación]. *Comunicar, 42*, 129-136. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-12>
- Hobbs, R. (1998). The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement. *Journal of Communication, 48*, 16-32. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02734.x>
- Iqbal, J., Hardaker, G., Sabki, A.A., & Elbeltagi, I. (2014). The Face of Digital Literacy for Muslim Teenage Girls: A Comparative Study of Bradford Muslim Girl Schools. *International Journal of Inclusive Education, 18*, 1283-1303. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.895430>
- Jenkins, H. (2006a). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Macarthur Foundation White Paper. Cambridge, MA and London: The MIT Press. (<https://goo.gl/e9bydT>) (2016-09-26).
- Jenkins, H. (2006b). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide* (Vol. 26). New York: New York Press University. (<https://goo.gl/qAabC6>) (2016-12-01).
- Jenkins, H. (2010). Transmedia Storytelling and Entertainment: An Annotated Syllabus. *Continuum, 24*, 943-958. <https://doi.org/10.1080/10304312.2010.510599>
- Jensen, L.A., & Allen, M.N. (1996). Meta-Synthesis of Qualitative Findings. *Qualitative Health Research, 6*, 553-560. <https://doi.org/10.1177/104973239600600407>
- Kapitzke, C., Bogitini, S., Chen, M., MacNeill, G., Mayer, D., Renshaw, P. (2001). Weaving Words with the Dreamweaver: Literacy, Indigeneity, and Technology. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 44*, 336-346.
- Kesler, T., Tinio, P.P.L., & Nolan, B.T. (2016). What's Our Position? A Critical Media Literacy Study of Popular Culture Websites with Eighth-Grade Special Education Students. *Reading & Writing Quarterly, 32*, 1-26. <https://doi.org/10.1080/10573569.2013.857976>
- Kim, G.M. (2016). Transcultural Digital Literacies: Cross-Border Connections and Self-Representations in an Online Forum. *Reading Research Quarterly, 51*, 199-219. <https://doi.org/10.1002/trq.131>
- Lee, L., & O'Rourke, M. (2006). Information and Communication Technologies: Transforming Views of Literacies in Early Childhood

- Settings. *Early Years*, 26, 49-62. <https://doi.org/10.1080/09575140500507835>
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry* (Vol. 9). Newbury Park, CA: Sage.
- Livingstone, S. (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*, 7, 3-14. <https://doi.org/10.1080/10714420490280152>
- Livingstone, S. (2009a). *Children and the Internet. Great Expectation, Challenging Realities*. Cambridge: Polity Press.
- Livingstone, S. (2009b). On the Mediation of Everything: ICA Presidential Address 2008. *Journal of Communication*, 59, 1-18. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2008.01401.x>
- Lopez, L., & Aguaded, M.C. (2015). La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de comunicación y educación. [Teaching Media Literacy in Colleges of Education and Communication]. *Comunicar*, 44, 187-195. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-20>
- Mucchi, A., Pacilli, G., & Pagliaro, S. (2013). *L'influenza sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Nat, T.K.C. (2012). Multimodal Hip Hop Productions as Media Literacies. *The Educational Forum*, 76, 497-509. <https://doi.org/10.1080/00131725.2012.708617>
- Nelson, A.M. (2002). A Metasynthesis: Mothering Other-Than-Normal Children. *Qualitative Health Research*, 12, 515-530. <https://doi.org/10.1177/104973202129120043>
- Noblit, G., & Hare, R. (2001). *Meta-Ethnography: Synthesizing Qualitative Studies*. Newbury Park, CA: Sage
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. (<https://goo.gl/fDujhh>) (2017-05-14).
- Oxaal, Z., & Baden, S. (1997). *Gender and Empowerment: Definitions, Approaches and Implications for Policy*. Brighton, UK: BRIDGE (development - gender), Institute of Development Studies.
- Phillippi, A., & Avendaño, C. (2011). Empoderamiento comunicacional: competencias narrativas de los sujetos. [Communicative Empowerment: Narrative Skills of the Subjects]. *Comunicar*, 36, 61-68. <https://doi.org/10.3916/C36-2011-02-06>
- Quarshie, S.B. (2004). Genre, Medium, and Learning to Write: Negotiating Identities, Enacting School-Based Literacies in Adulthood. *Journal of College Reading and Learning*, 34, 75-96. <https://doi.org/10.1080/10790195.2004.10850163>
- Reynolds, R., & Chiu, M.M. (2013). Formal and Informal Context Factors as Contributors to Student Engagement in a Guided Discovery-Based Program of Game Design Learning. *Learning, Media and Technology*, 38, 429-462. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.779585>
- Rodesiler, L. (2010). Empowering Students through Critical Media Literacy: *This Means War: The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83, 164-167. <https://doi.org/10.1080/00098650903505464>
- Ryan, V.J. (2014). The Role of After-School Digital Media Clubs in Closing Participation Gaps and Expanding Social Networks. *Equity & Excellence in Education*, 47, 78-95. <https://doi.org/10.1080/10665684.2013.866870>
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2003). Creating Metasummaries of Qualitative Findings. *Nursing Research*, 52, 226-233. <https://doi.org/10.1097/00006199-200307000-00004>; [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-240X\(199708\)20:4<365::AID-NUR9>3.0.CO;2-E](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-240X(199708)20:4<365::AID-NUR9>3.0.CO;2-E)
- Semali, L., & Hammett, R. (1998). Critical Media Literacy: Content or Process? *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 20, 365-384. <https://doi.org/10.1080/1071441980200406>
- Sperry, C. (2006). Seeking Truth in the Social Studies Classroom: Media Literacy, Critical Thinking and Teaching about the Middle East. *Social Education*, 70, 37-43.
- Sun, L.S., Basnyat, I., Vadrevu, S., & Chan, Y.H. (2013). Critical Literacy, Self-Protection and Delinquency: The Challenges of Participatory Media for Youths At-Risk. *Learning, Media and Technology*, 38, 145-160. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.756515>
- Tan, E. (2013). Informal Learning on Youtube: Exploring Digital Literacy in Independent Online Learning. *Learning, Media and Technology*, 38, 463-477. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.783594>
- Underwood, C., Parker, L., & Stone, L. (2013). Getting it together: Relational Habitus in the Emergence of Digital Literacies. *Learning, Media and Technology*, 38, 478-494. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.770403>
- UNESCO. (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Curriculum para profesores*. (<https://goo.gl/UnJHk1>) (2017-05-14).
- Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-Synthesis Method for Qualitative Research: A Literature Review. *Journal of Advanced Nursing*, 50, 204-211. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03380.x>