

Alfabetizaciones y prácticas digitales desde agencias juveniles. Desafíos para la educación en Chile.

Digital Literacies and Practices from Youth Agency. Challenges for Education in Chile

Andrea Valdivia¹, Lionel Brossi¹, Cristian Cabalin^{1;2} y Daniel Pinto¹

¹ Universidad de Chile, Chile

² Universidad Central de Chile, Chile

Resumen

Este artículo presenta una discusión acerca de la alfabetización digital y las prácticas de jóvenes escolares chilenos y sus posibilidades de agencia. Chile tiene los niveles más altos de accesibilidad a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en Latinoamérica, pero también uno de los sistemas educacionales más desiguales. Ambos factores quedan en evidencia en las evaluaciones realizadas en el país respecto de las habilidades digitales de los estudiantes chilenos. Sin embargo, estas mediciones no permiten comprender cómo se expresan estas diferencias en términos de las prácticas digitales juveniles. El artículo propone una articulación conceptual para dar sentido y orientar la investigación en torno a la alfabetización digital, al mismo tiempo que presenta resultados de un estudio exploratorio de diseño mixto, que tuvo como objetivo caracterizar las prácticas y habilidades mediáticas de adolescentes de tres establecimientos de la Región Metropolitana, Santiago, Chile. En una primera fase cuantitativa se aplicó un cuestionario a 143 casos, y luego se realizaron talleres de análisis cualitativos con una muestra de 30 estudiantes. Los resultados cuantitativos confirman las diferencias en el uso de las TIC según el nivel socioeconómico. Los hallazgos cualitativos permiten comprender estas diferencias y complejizar.

Palabras clave: alfabetización digital, agencia, jóvenes, Chile, prácticas digitales.

Correspondencia a:

Andrea Valdivia
Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago, Chile.
andrea.valdivia@uchile.cl

Financiamiento asociado: Este trabajo es producto del proyecto FONDECYT 11130640. Se agradece a CONICYT el apoyo prestado a esta investigación y Yadira Palenzuela por el trabajo realizado durante la producción de información. Cristian Cabalin agradece al Proyecto Basal FB0003 del Programa de Investigación Asociativa de CONICYT.

© 2019 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile doi: 10.7764/PEL.56.2.2019.1

Abstract

This article presents a discussion on digital literacy and the practices of young Chilean schoolchildren and their possibilities of agency. Chile has the highest levels of accessibility to Information and Communication Technologies (ICT) in Latin America, but also one of the most unequal educational systems. Both factors are evident in the evaluations regarding the digital abilities of students made in the country. However, these measurements do not allow us to understand how these differences are expressed concerning youth digital practices. This article proposes a conceptual articulation to generate meaning and guide research on digital literacy, and also presents results of an exploratory study of mixed design, aimed to characterise media practices and skills of adolescents from three educational institutions in Santiago, Chile. In a first quantitative phase, a questionnaire was applied to 143 cases, and then qualitative analysis workshops were held with a sample of 30 students. The quantitative results confirm differences in the use of ICT according to socioeconomic level. The qualitative findings allow us to understand these differences and make the definition of digital literacy more complex in about youth practices and agencies.

Keywords: agency, Chile, digital literacy, digital practices, youth.

Introducción

La relación que tenemos con las tecnologías y medios digitales, en especial la que llevan niños, niñas y jóvenes, es un tema que despierta gran preocupación y debate social. En el plano de la política e investigación educativas, la tendencia se mueve entre dos visiones: aquella que focaliza la atención en los riesgos y amenazas con una mirada proteccionista o de inoculación, y aquella más participativa o, al menos, con una visión de los sujetos más activa y crítica (Leaning, 2009). Políticas o acciones educativas, tales como la reciente campaña “Hay palabras que matan” presentada por el Gobierno de Chile en 2018, o la consulta abierta referida al uso de celulares en clase dirigida a apoderados, profesores y directores de los establecimientos escolares de todo el país, corresponderían al primer enfoque, al que se suma una tendencia generalizada hacia la centralidad de las tecnologías y los medios digitales por sobre las prácticas y experiencias de los sujetos.

Independientemente de la posición que se adopte, es compartido el reconocimiento de las transformaciones culturales que ha producido el desarrollo digital en prácticas como la socialización, el aprendizaje y la comunicación, lo que ha acarreado que los saberes, conocimientos y habilidades necesarios para participar en el mundo sean hoy muy distintos de los requeridos hace veinte años. Así, la alfabetización y el desarrollo de habilidades digitales son claves para asumir dichas transformaciones, sin embargo, su abordaje —al menos en Chile— parece ser insuficiente y desarticulado de los procesos vitales de los sujetos.

Un factor que podría incidir en lo antes planteado es la permanente transformación de los entornos digitales, considerando el desarrollo tecnológico y las prácticas comunicativas y culturales asociadas, de modo que cualquier intento de definición de habilidades necesarias, así como de conocimientos y saberes técnicos, estéticos y sociales, pareciera ser más lento que el desarrollo de dichos entornos.

Tanto la definición de habilidades digitales como la de alfabetización y sus componentes, no pueden abstraerse de las condiciones y esferas de desarrollo en que estas se despliegan. Actualmente es creciente la idea de que debiésemos atender las diversas formas en que niños, niñas y jóvenes participan de la vida social utilizando las tecnologías digitales (Cobo et al., 2018), es decir, las prácticas en que están envueltos y las posibilidades de agencia¹ que encuentran en la vida cotidiana. Esto es un desafío en el que puede y debiera aportar la investigación educativa.

En este artículo, nos centramos en la experiencia de jóvenes escolares chilenos. Proponemos una mirada que integra la articulación conceptual entre alfabetización, prácticas digitales y agencia, elementos de contexto que sitúan la discusión, y la comprensión que tienen los jóvenes escolares acerca de su relación con lo digital.

Jóvenes chilenos y prácticas digitales

Según indicadores de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD, 2019), el 87% de la población chilena tiene acceso a Internet en la casa y el 85% de los accesos a Internet en el país son móviles, de los cuales el 93% corresponde al uso de teléfonos inteligentes (Subsecretaría de Telecomunicaciones, 2018).

Por su parte, la última encuesta Casen (Ministerio de Desarrollo Social de Chile, 2017) reveló que un 72% de los niños, niñas y jóvenes de entre 5 y 17 años se conecta a Internet mayormente en sus hogares, y solo un 5,4% reporta conectarse en los establecimientos educacionales. Esto indica que las prácticas digitales de gran parte de los jóvenes chilenos transcurren en entornos con conexión permanente, equipados y mayormente fuera de los colegios. Pese a ello, el uso con propósito escolar y de aprendizaje en general resulta significativo en la vida diaria. Así lo muestran los resultados del estudio *Implementación de estudio de usos, oportunidades y riesgos en el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) por parte de niños, niñas y adolescentes en Chile*, más conocido por su nombre *Kids online Chile* (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2017), donde dentro de las “oportunidades” que ofrece Internet se indica la realización de trabajos y tareas escolares (93% de frecuencia); aprender algo nuevo (77% de frecuencia); ver videos o tutoriales (91% de frecuencia); y jugar (79% de frecuencia). Además se destacan otras actividades denominadas “creativas”, donde figura la producción y publicación de videos y música (44% de frecuencia). Los resultados de *Kids online Chile*, así como otros estudios indican que el consumo audiovisual es una de las prácticas digitales preferidas por las juventudes en el país (Antezana y Andrada, 2018).

Siguiendo lo anterior, y tal como se señala en el informe de *Kids online Chile*, el desarrollo de habilidades y alfabetizaciones en un ambiente digital es dependiente de los diversos contextos socioculturales y de las mediaciones que hacen tanto las familias, como los colegios, los pares y las mismas plataformas de contenido.

Alfabetización y educación digital en Chile. Cómo se ha desarrollado y qué se sabe

Las habilidades digitales —y por extensión, la alfabetización digital—, están integradas al currículo oficial chileno desde 1998, a partir de los objetivos fundamentales transversales (Ministerio de Educación de Chile, Mineduc, 2009). En ellos se establecen las tecnologías de información y comunicación como uno de los ejes formativos. Tal como señalan Cabello y Claro (2017), la definición inicial estaba focalizada en la comprensión de habilidades operacionales para usar las TIC como recursos de apoyo al aprendizaje, orientación que se amplía

1. Esto es, la acción social de un sujeto en la esfera pública (van Dijck, 2009), con base en la reflexión sobre dicha acción y sobre el mundo que se habita (Couldry, 2014).

a partir de 2012 al incorporar las dimensiones comunicativas del uso de las tecnologías. Este mismo movimiento se puede apreciar en la política de informática educativa liderada por el programa Enlaces desde los años noventa. En una primera etapa, la política estuvo centrada en equipar y conectar los establecimientos escolares del país, con el propósito de mejorar las condiciones tecnológicas para la inclusión de las TIC con un enfoque pedagógico. Esto fue acompañado luego de capacitaciones docentes y del desarrollo de recursos didácticos que apoyaran la enseñanza y el aprendizaje demandados por el currículo. Con el paso del tiempo, y en consonancia con el desarrollo digital y las transformaciones que esto produjo, el programa habría intentado atender estos nuevos desafíos a partir de una serie de iniciativas que, de acuerdo con el Consejo Asesor para la Agenda Digital en Educación (Mineduc, 2017), si bien reforzaron la base para el aprovechamiento de las TIC en el aula, presentaron cierta debilidad dada la dispersión de estrategias y políticas.

Por otra parte, la investigación educacional en la última década ha estado orientada a medir las habilidades para resolver problemas de comunicación e información en entornos digitales (Claro et al., 2012; Jara et al., 2015), con el propósito de informar a la política pública y de evaluar su efectividad. En estos trabajos las habilidades son entendidas en estrecha relación con la alfabetización y en ocasiones tratadas de manera indistinta, sin embargo, el constructo que ha primado es el de habilidades digitales o digital skills (en inglés).

Una de las primeras investigaciones en esta línea data de 2009 y evaluó las habilidades digitales de adolescentes chilenos de segundo año medio, a partir de tres dimensiones: fluidez de la información, comunicación efectiva y ética e impacto social. Con ello —y en sintonía con mediciones internacionales y la política educativa chilena—, el estudio pretendió complejizar la concepción que hasta ese momento había respecto de las habilidades en relación con las tecnologías, con una mirada funcional y técnica. La propuesta avanzó hacia una aproximación que consideraba, además, los procesos mentales en relación con usos creativos y críticos para una participación productiva en la vida social (Claro et al., 2012). Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes fue capaz de resolver problemas en el uso de la información, tales como búsqueda, selección y organización, sin embargo, fueron bajas aquellas habilidades asociadas con la producción y el uso comunicativo y social.

Los factores que incidieron en estos resultados y las diferencias observadas tienen que ver con el nivel socioeconómico, el acceso, la frecuencia de uso y la confianza evidenciada por el estudiantado.

La orientación y resultados de esta investigación tuvieron continuidad en la medición nacional que implementó Mineduc en 2011 y 2013 (Mineduc, 2013; 2014). Lo que se conoció como Simce TIC², el que al igual que el sistema de medición del que toma su nombre, definió niveles de desempeño de las habilidades digitales en los rangos inicial, intermedio y avanzado. La prueba también se centró en estudiantes de segundo año medio (entre 14 y 15 años en promedio), pero en este caso con un muestreo mucho mayor (en su segunda aplicación alcanzó a casi 12 mil estudiantes). Los resultados de ese año mostraron que casi la mitad de los adolescentes tenía un uso básico de las TIC, mientras que la otra mitad se ubicaba en el nivel intermedio, con habilidades para integrar información. Habilidades más complejas como evaluar información o aquellas de impacto social como conocer los riesgos de Internet, entre otras, solo estaban presentes en un 2% de la población encuestada. En relación con los factores asociados con estos desempeños, los análisis confirmaron la relevancia del nivel socioeconómico y el capital cultural de las familias.

El Simce TIC solo tuvo dos aplicaciones. Las razones de su discontinuidad pueden ser varias e incluyen desde la escasa voluntad política de ampliar la mirada en torno a lo que es el aprendizaje y qué saberes son los relevantes (Cabello & Claro, 2017), pasando por la complejidad que ofrece esta área para definir qué son y cuáles son las

2. Actualmente llamado Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje y antes denominado Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.

habilidades digitales relevantes, hasta la crítica —cada vez más extendida—, de cierta investigación internacional y la opinión pública respecto de las negativas consecuencias de los enfoques estandarizados y de medición que sostienen esta política de evaluación educativa (Cabalin, Montero y Cárdenas, 2019).

Otra investigación que complementó el conocimiento producido en esta línea tomó los resultados del Simce TIC 2011 y profundizó en su análisis para comprender los factores individuales y de contexto hogar que explicarían los desempeños de los adolescentes en las habilidades evaluadas (Jara et al., 2015). Para ello, este estudio mixto realizó nuevos análisis cuantitativos de los datos de la prueba, e incluyó las percepciones de adolescentes que habían sido parte de la medición a partir de entrevistas grupales. Los resultados mostraron la relación presente entre el desempeño de los alumnos, el nivel socioeconómico de las familias y el capital lingüístico (Simce de Lenguaje), así como una relación positiva con el uso de redes sociales, en especial para apoyar la coordinación y el desarrollo de actividades académicas. Los análisis cualitativos reportaron diferencias entre estudiantes según niveles de desempeño, donde los mejores tenían una aproximación más crítica en la evaluación de calidad de la información, recurriendo a estrategias de búsqueda más sofisticadas. Por otra parte, estos jóvenes también mostraron una actividad focalizada en la tarea académica.

Desde una perspectiva diferente, un reciente estudio del Consejo Nacional de Televisión (CNTV, 2018) aporta conocimiento acerca de las competencias mediáticas de los adolescentes chilenos. La aproximación en este caso se sitúa específicamente desde la dimensión comunicativa en la relación con las tecnologías y los medios digitales. El estudio de tipo descriptivo y cuantitativo da cuenta de un perfil de las competencias mediáticas en el contexto digital, tomando en cuenta dimensiones como valores e ideología, recepción y audiencia, tecnología, lenguaje, estética y producción, y programación, así como participación ciudadana en espacios virtuales. Los resultados indican un alto conocimiento de tecnologías y dispositivos a nivel de usuario, pero escasamente especializado, así como bajos niveles de alfabetización crítica. Aunque para ambos sexos, la regulación de medios es un tema más bien desconocido, reconocen que debería haber mayor control respecto de los datos personales, principalmente en redes como Facebook. Por otra parte, se evidencia una alta cercanía a lo artístico y estético. El aspecto que emerge con más fuerza, es la diferencia entre los estudiantes pertenecientes a colegios particulares pagados y el resto, con una opinión más crítica de la tecnología, los medios y su vínculo con la vida cotidiana. Parte de los resultados que se discuten en este artículo fueron producto de la adaptación y aplicación piloto de este instrumento.

Como se aprecia, lo que se sabe respecto de la alfabetización digital de jóvenes en Chile es más bien parcial en su cobertura, abordaje y sistematicidad. En efecto, ha existido una tendencia a reducir tanto la alfabetización como las habilidades a los aprendizajes escolares, con el encuadre limitado que ha impuesto la política de medición estandarizada al currículo educativo, así como a una mirada de lo digital que mantiene la centralidad en las tecnologías o los medios, por sobre las prácticas y saberes culturales implicados que atraviesan y soportan la relación con las tecnologías digitales. Llama la atención, además, el tratamiento no consistente —a veces indistinto, en otras diferenciado—, de los constructos de habilidades, alfabetización y competencia (Valdivia-Barrios, Pinto-Torres y Herrera-Barraza, 2018).

Prácticas, alfabetización y agencia

Una manera de abordar la relación de los jóvenes con las tecnologías digitales es a través de sus prácticas, vale decir, las formas rutinizadas de hacer en relación con las tecnologías y medios digitales, las que suponen actividades físicas y mentales (emociones y motivaciones, entre otras), objetos y sus usos, así como conocimientos asociados a significados y saberes prácticos (Reckwitz, 2002). En otras palabras, las prácticas son lo que hacemos en relación con las tecnologías, las capacidades que poseemos para ese hacer, y los sentidos que están en juego.

En términos específicos, la conceptualización de las prácticas digitales es tributaria del desarrollo teórico en la investigación social de los fenómenos mediáticos. La naturaleza de las tecnologías y entornos digitales tiene en su base la comunicación y la información, de ahí que se podría plantear que las prácticas en relación con las tecnologías digitales son experiencias mediáticas situadas en entornos digitales (Valdivia y Herrera, 2018).

Como toda actividad social, las prácticas digitales se caracterizan por mostrar regularidad en la acción, dando estabilidad y favoreciendo la participación fluida de los sujetos en esferas sociales. Además, en ellas es clave la mediación del lenguaje y, en este caso en particular, de diversos recursos semióticos que movilizan los sentidos, significados y saberes creados, publicados y puestos en circulación. La regularidad en la acción supone cierta normatividad que se va configurando en la actualización permanente de la práctica, es decir, hay ciertas formas legitimadas, normalizadas y permitidas de usar las tecnologías y los medios digitales. A su vez, Hobart (2010) plantea que las prácticas no son lineales ni consistentes, por lo tanto, toda intención de establecer patrones homogéneos y universales se aleja de la posibilidad de dar cuenta de ellas. Solo es posible asumir la naturaleza situada de las prácticas, reconociendo el peso de escenarios y contextos sociales particulares, desde el punto de vista de los propios sujetos en las definiciones de lo que serían sus prácticas.

Desde esta perspectiva, si las prácticas digitales consideran las capacidades y la mediación del lenguaje y otros recursos semióticos, la alfabetización resulta clave para la ejecución dichas prácticas. La alfabetización en términos muy amplios se ha asociado con el dominio de la lecto-escritura y con conocimientos en un área específica. En el caso de la alfabetización digital —al igual que con las prácticas digitales—, su desarrollo conceptual ha ocurrido principalmente al alero de los estudios de la comunicación y de la alfabetización mediática. Esta última ha sido definida como la habilidad de acceder, analizar, evaluar y comunicar mensajes en una variedad de formas y a través de diversos contextos (Aufderheide citado en Potter, 2010; Livingstone, 2004). Sin embargo, dicha definición debe ser complejizada producto de la intensificación de la interactividad y la simplificación de la producción y circulación de contenidos digitales que existe actualmente (Jenkins, Ford & Green, 2013; Livingstone, 2004).

Por su parte, Buckingham (2015) sostiene que la alfabetización digital consta de cuatro dimensiones: representación, que ofrece diferentes interpretaciones y selecciones de la realidad, incluyendo valores e ideologías; lenguajes, atendiendo a las diversas formas retóricas y de construcción textual de la comunicación interactiva; producción, donde los jóvenes deben reconocer quién se comunica con quién y por qué, atendiendo a aspectos valóricos, ideológicos, comerciales y de seguridad, entre otros; y finalmente, audiencias, reconociendo la posición de sí mismo como usuario, identificando a qué grupos están destinados los mensajes y los diferentes modos en los que son utilizados los medios digitales. Como se aprecia, la alfabetización digital supone más que dominio de conocimientos y habilidades técnicas y de lenguaje: contempla igualmente modos de usar y posiciones valóricas e ideológicas, situando a los sujetos en contextos sociales. De hecho, el mismo Buckingham planteó recientemente (2019) que este concepto remite de manera fundamental al pensamiento crítico acerca de las dimensiones económicas, ideológicas y culturales de los medios de comunicación.

Desde una mirada más amplia, y a partir de una posición sociocultural que toma la alfabetización digital como una práctica social, una mirada plural de “alfabetizaciones” lograría capturar de mejor manera las complejas y multidimensionales prácticas en las que los jóvenes participan (Erstad, Flewitt, Kümmerling-Meibauer & Pereira, 2019).

En esta apertura de las alfabetizaciones digitales en relación con las posiciones de los jóvenes en la sociedad, van Dijck (2009) introduce la noción de agencia, es decir, la acción social de un sujeto en la esfera pública. Mientras las prácticas digitales nos aportan escenarios, actividades, sentidos y motivaciones asociadas al despliegue de la alfabetización, la agencia introduce la noción de acción protagónica de los jóvenes en las esferas públicas más allá del uso individual de las tecnologías. Couldry (2004; 2014), con una visión más amplia de agencia, la asocia a

extensos procesos de acción basados en la reflexión, que hacen sentido tanto del mundo que se habita como de la acción que transcurre en él. La agencia en esferas digitales, entonces, demanda y propicia el desarrollo de habilidades de creación de contenidos, de análisis e interpretación con un punto de vista explícito y, por lo tanto, crítico.

Agencia y prácticas digitales permiten trascender la visión de la alfabetización digital al servicio de aprendizajes escolares medibles, y de la mirada tecno-céntrica o medio-céntrica, según sea el caso, para acercarnos a las grandes orientaciones internacionales y nacionales que guiarían los sistemas educativos: formar para la participación en la sociedad y enfrentar entornos altamente cambiantes.

Si las prácticas digitales y la agencia suponen atender la visión y acción de los propios jóvenes, la pregunta por su alfabetización digital no puede ser resuelta sin la participación de ellos. En este artículo pretendemos profundizar en la comprensión de las desigualdades presentes en la alfabetización digital de adolescentes chilenos a partir de la pregunta: ¿cómo son las prácticas digitales asociadas a la alfabetización, considerando sus actividades y significados, y qué posibilidades de agencia se observan a partir de ellas? Esto es lo que proponemos a continuación a partir de algunos resultados de un estudio realizado en el marco de una etnografía escolar que indagó en torno al aprendizaje situado y las producciones mediáticas de adolescentes chilenos de la Región Metropolitana.

Método y materiales

El estudio tuvo como propósito caracterizar las prácticas mediáticas de adolescentes chilenos en tres contextos escolares de Santiago: un establecimiento particular pagado, uno particular subvencionado y otro municipal, que atienden a estudiantes de diverso nivel socioeconómico, siendo el más alto el pagado y el más bajo el municipal. Se definió un diseño mixto de tipo exploratorio que combinó la elaboración y aplicación de un cuestionario en la fase cuantitativa, y un posterior análisis y discusión con un grupo de estudiantes en la fase cualitativa. El trabajo de campo se realizó entre los años 2013 y 2014.

Dado el carácter etnográfico de la investigación mayor, el muestreo fue de tipo intencional y no probabilístico. Contempló un universo total de 228 estudiantes de diversos cursos de secundaria, con consentimientos de participación. La muestra cuantitativa fue de 143 estudiantes de tercer año de secundaria de entre 14 y 15 años; mientras que en el caso de la fase cualitativa el muestreo fue de 30 estudiantes de entre 12 y 16 años.

Instrumentos y procedimientos

Para la fase cuantitativa se diseñó un cuestionario especial para la caracterización de las prácticas y habilidades mediáticas de los adolescentes. En el caso de las primeras se consideraron tres dimensiones: acceso y usos, apropiación y producción mediática, en tanto que para las habilidades se incluyó una selección de ítems del cuestionario *Competencias Mediáticas de Estudiantes Secundarios*³ (Ferrés et al., 2011). El cuestionario completo fue validado por expertos en dos talleres, uno metodológico y otro de contenidos. Su versión en línea se montó sobre la plataforma LimeSurvey. La aplicación en los tres establecimientos se realizó de manera grupal por cursos, en las salas de computación de cada colegio.

Para la fase cualitativa se realizó un taller de análisis y discusión con los estudiantes. Con ello se buscó analizar los resultados del cuestionario, considerando el punto de vista de los adolescentes. La técnica utilizada siguió la metodología Café del mundo (Fouché & Light, 2011), que consiste en una discusión grupal para generar un

3. La adaptación cultural y aplicación del instrumento es parte de la investigación “Competencias audiovisuales en un entorno digital. Capítulo Chile” en el marco de la Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación sobre Competencias Mediáticas para la Ciudadanía (ALFAMED).

espacio de reflexión y pensamiento colectivo en un formato ágil y atractivo. Se organizaron dos mesas temáticas entorno a los usos, la recepción mediática, redes sociales y producción de contenidos. Para cada una de las mesas se elaboró un dossier con algunos resultados descriptivos cuantitativos. Cada grupo escogió un anfitrión dentro de los participantes y cada mesa contó con un facilitador. El trabajo de los talleres fue registrado de manera audiovisual. Complementariamente, cada facilitador elaboró un informe síntesis de la dinámica y de los contenidos que emergieron en las discusiones.

Procedimiento de análisis

Los análisis de ambas fases fueron de tipo descriptivo. Para el análisis estadístico se utilizó el software SPSS 20.0. Para la información cualitativa se realizó un análisis temático categorial de la diversidad de materiales producidos: informes de facilitadores, audios de las discusiones, transcripciones literales de segmentos de intervenciones de participantes y materiales de presentación elaborados por los estudiantes. Lo anterior supuso una doble triangulación, en primer lugar de materiales e información, dada la diversidad de registros, y en segundo término de los analistas.

Resultados

De acuerdo con los resultados cuantitativos, existe un alto acceso a las TIC en este grupo de adolescentes, con un comportamiento homogéneo en los tres establecimientos: un 97% dispone de un computador en su casa, un 84% tiene un teléfono inteligente, el 95% posee Internet fija en su hogar y 19% señaló contar con Internet móvil. Además, el 99% se conecta a Internet al menos una vez a la semana y un 98% de los jóvenes tiene redes sociales. Estos resultados no solo son similares a los alcanzados por otras investigaciones nacionales realizadas en similar periodo, sino que también ratifican el masivo equipamiento y acceso tecnológico, así como el uso intensivo de redes sociales por parte de los jóvenes.

Consumo y comunicación con tecnologías digitales

Para caracterizar las actividades que realizan los adolescentes en relación con las tecnologías se consideró el consumo de contenidos en plataformas digitales y sus usos. Para el caso del consumo se consultó a los participantes respecto de la frecuencia con que: veían videos, leían prensa, escuchaban música, veían programas de televisión, películas o series y escuchaban programas de radio en línea. La Tabla 1 expone los resultados de esta indagación.

Tabla 1. Consumo en línea al menos una vez a la semana y porcentaje de estudiantes, según dependencia

Tipo de actividad en línea	Tipo de establecimiento			
	Total	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado
Ver videos	90,9	93,2	91,5	88,5
Escuchar música	81,1	77,3	80,9	84,6
Leer prensa	51,7	52,3	53,2	50
Ver películas o series	58	50	48,9	73,1
Ver programas de televisión	23,8	20,5	19,9	30,8
Escuchar programas de radio	11,9	13,6	10,6	11,5

Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en la Tabla 1 la gran mayoría de los estudiantes usa las plataformas digitales para ver videos y escuchar música. Más de la mitad de los encuestados indicó que regularmente ve películas y lee prensa en línea, mientras que un cuarto del grupo señaló que ve programas de televisión en Internet; solo uno de cada 10 jóvenes escucha radio en línea. Se puede señalar que existe un comportamiento relativamente homogéneo según dependencia, salvo en el consumo de películas o series de televisión, donde los estudiantes del establecimiento particular pagado presentan un porcentaje de consumo por sobre la media, posiblemente explicado por el nivel socioeconómico, pues en este caso el consumo supone además del acceso a Internet el pago de una suscripción. En este caso, la diferencia entre establecimientos es estadísticamente significativa al analizar los datos con el coeficiente no paramétrico rho de Spearman, que se emplea con variables ordinales. Así, es posible afirmar que los estudiantes de colegios privados consumen más películas y series por Internet que sus pares de otros colegios ($r = 0,200$; $p < 0,05$).

Además de las actividades de consumo, existen usos asociados a la comunicación interpersonal. La Tabla 2 presenta las actividades realizadas al menos una vez a la semana por parte de los adolescentes y que fueron consideradas en el cuestionario.

Tabla 2. Actividades de comunicación interpersonal realizadas al menos una vez a la semana y porcentaje de estudiantes, según dependencia

Tipo de actividad en línea	Tipo de establecimiento			
	Total	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado
Intercambiar correo electrónico	90,2	81,8	93,6	94,2
Intercambiar fotos e imágenes en WhatsApp	79,7	72,7	80,9	84,6
Coordinar tareas por chat	70,6	61,4	74,5	75
Intercambiar audio en WhatsApp	70,6	61,4	72,3	76,9
Intercambiar video en WhatsApp	65	65,9	61,7	67,3
Compartir enlaces en WhatsApp	44,8	36,4	46,8	50
Jugar en línea y chatear	44,1	50	46,8	36,5

Fuente: Elaboración propia.

Si bien los estudiantes desarrollan con frecuencia actividades de comunicación interpersonal, entre aquellas menos realizadas se cuentan compartir enlaces en WhatsApp (44,8) y jugar en línea y chatear (44,1%).

En este aspecto, destaca que los estudiantes de colegios municipales presentan los menores porcentajes de uso de las TIC en casi todas las actividades definidas para la comunicación interpersonal. Por ejemplo, la diferencia es significativa entre colegios en el ítem intercambiar correos electrónicos ($r = 0,164$; $p < 0,05$). Por otra parte, en ítems como coordinar tareas por chat, e intercambiar imágenes, enlaces o audios vía WhatsApp, los estudiantes de colegios particulares subvencionados se hallan sobre el promedio, con cifras similares a sus pares de colegios particulares pagados. Esto sugiere que el intercambio “móvil” de información —que no requiere servicios pagos— aún no estaba masificado en toda la población a la fecha en que se tomaron los datos.

En los talleres cualitativos esta dimensión se amplió hacia la relación que los jóvenes tenían con los medios digitales. Al respecto, existe consenso en la relevancia que estos dispositivos tienen en sus vidas con diversas posiciones respecto de sus ventajas y dificultades: mientras que para un grupo de estudiantes los aspectos negativos tienen

que ver con el impacto en las relaciones interpersonales, otro grupo —sin desconocer lo anterior— afirma que las TIC son imprescindibles. Destacan las potencialidades para compartir información, organizar y facilitar actividades cotidianas. Los estudiantes del establecimiento pagado ampliaron sus reflexiones acerca de los usos hacia asuntos relacionados con factores como dependencia tecnológica, identidad y comunicación interpersonal, entre otros.

Yo afirmo que dependo del Internet. Si no, no hago nada, no sirvo para nada. Soy un asco. (Estudiante, tercero medio, colegio particular pagado).

Nacimos teniendo celulares. ¿Qué sabemos cómo hacer? Está mal que dependamos del Internet, pero es una buena herramienta. (Estudiante, tercero medio, colegio particular pagado).

El Internet puede encubrir tu imagen, puedes ser quién quieres ser. (Estudiante, segundo medio, colegio particular pagado).

En la misma línea, los estudiantes del colegio municipal ratifican la primacía y dependencia de las tecnologías, pero con una actitud más distante, asociándola a sus pares más que a sí mismos.

Sí, el uso de las tecnologías acá [en el establecimiento] es bien fuerte, para algunos es como una adicción a una droga, especialmente entre las niñas. (Estudiante, segundo medio, colegio municipal).

Este grupo explica el uso más activo de las plataformas digitales para la comunicación interpersonal debido a que cada vez es más fácil su utilización, pero también porque los jóvenes tendrían más habilidades para aprovechar sus funcionalidades. Reconocen que la comunicación a través de aplicaciones digitales es más bien superficial, y que las conversaciones más profundas, ya sea de temas personales o públicos, se verifican cara a cara.

Aunque los datos cuantitativos indican que la actividad de jugar en línea y chatear es la de menor frecuencia, el tema fue discutido por los estudiantes. Ellos la asocian a ciertos grupos de adolescentes, principalmente, hombres. En el establecimiento municipal se agrega una información interesante: los casos de videojugar en el liceo, en general, corresponden a las “niñas con buenas notas”.

En relación con la distinción de género, un grupo de adolescentes mujeres del establecimiento pagado se distancia de las altas cifras de uso de Internet, presentando un juicio más crítico respecto de los efectos negativos de la red en sus pares. En particular, destacan los impactos en la relación con el conocimiento y la indagación, lo que se grafica en el siguiente diálogo:

Estudiante 1: Hay mucha gente que usa Internet para buscar todo. Todas las dudas que tienen.

Estudiante 2: Dudas existenciales.

Estudiante 1: Mi papá cuando tenía dudas agarraba los libros o le preguntaba a su abuelo. Ahora es tan fácil meterse al teléfono.

Estudiante 2: Mi papá siempre que [yo] no entendía una palabra y era más chica me decía “búscalo en el diccionario”, y era como ¡uy qué lata! Ahora le agradezco porque no tengo el hábito de buscar cosas en Internet, busco en los libros que hay en mi casa y cosas así.

De lo anterior se desprenden dos temas que resultan destacables: el primero es la perspectiva crítica con la que estas jóvenes analizan una ventaja que es puesta como atributo en Internet, es decir, la rapidez y cantidad de información a la que se puede acceder. Su cuestionamiento apunta a la pérdida de prácticas culturales más tradicionales (y mejor valoradas por ellas) en relación con el conocimiento, tales como el diálogo con adultos con experiencia y la lectura de libros. El segundo tema, en un plano más interpretativo, es la relación entre el nivel socioeconómico, el capital cultural y la perspectiva crítica, ya que estas adolescentes de establecimiento particular pagado provienen de un entorno familiar donde la relación con el conocimiento está mediada no solo por el Internet o el colegio.

Análisis de la información en plataformas digitales

El análisis crítico de los medios y contenidos digitales es una de las dimensiones de la alfabetización digital. De las actividades abordadas en el cuestionario se escogió para los talleres el tema de la búsqueda y selección de información en Internet para tareas escolares. En general, se señala que la capacidad para buscar y discriminar información en Internet a partir de ciertos criterios que aseguren la confiabilidad de las fuentes es clave para un ejercicio ciudadano en el mundo digital.

En el apartado de competencias mediáticas del cuestionario, uno de los ítems puso a los estudiantes en situación de realizar un trabajo escolar sobre Pablo Neruda, debían ordenar sus preferencias entre cinco páginas web para la búsqueda de información: a) neruda.uchile.cl; b) cervantes.cl; c) wikipedia.org; d) taringa.com; y e) rincondelvago.com.

Para el análisis de este ítem las preferencias se agruparon en tres niveles: fuentes de información fiable y conocida (a y b); fuentes de información completa, pero no siempre confiable por anonimato o poca estabilidad en la producción de la información (c); y fuentes de información poco confiables (d y e).

Tabla 3. Preferencias de fuentes de información para tareas escolares y porcentaje de estudiantes, según dependencia

Tipo de actividad en línea	Tipo de establecimiento			
	Total	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado
Fuentes de información fiable y conocida	28,7	13,6	48,9	38,5
Fuentes de información completa pero no siempre confiable	21	22,7	17	23,1
Fuentes de información poco confiables	50,3	63,6	51,1	38,5

Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en la Tabla 3, existe preeminencia del uso de fuentes poco confiables en Internet. La mitad de los encuestados escogió como primera fuente a la que recurriría los sitios de menor confiabilidad, salvo los estudiantes del colegio pagado, quienes en una misma proporción seleccionaron fuentes fiables y poco confiables para realizar la tarea. Esta diferencia por dependencia es estadísticamente significativa ($r = 0,232$; $p < 0,05$).

En los talleres de análisis estos resultados fueron muy discutidos. En efecto, tanto en el establecimiento pagado como en el municipal, les sorprendió el alto porcentaje de estudiantes que ubican sus preferencias en páginas de menor confiabilidad y en ambos casos ello se explicó porque las páginas que podrían ser más confiables son las menos conocidas. Reconocieron, además, que la elección de fuentes se orienta según lo primero que aparece en la búsqueda.

Sin embargo, existen diferencias en la posición que adoptan ambos grupos para explicar y comentar los resultados. Los estudiantes del colegio privado plantean que los criterios de búsqueda y elección de información se aplican según la confiabilidad de las fuentes, donde establecen como criterios de confiabilidad la forma en que los sitios están escritos y la manera en que presentan la información, agregando que un factor importante está en la complejidad que tienen los sitios para presentar la información. Por ejemplo, identifican que Google académico es una fuente seria, pero de difícil comprensión. Señalan además que operan los intereses y motivaciones de cada persona para la realización de la tarea. Por último, señalan un antecedente en relación con el contexto escolar, ya que sus docentes ponen especial atención en este aspecto en las evaluaciones, indicando los sitios que no deben usar, pero sin aportar las referencias explícitas de las fuentes que sí son confiables.

Los participantes del taller del liceo municipal enjuiciaron a sus pares que escogieron con mayor frecuencia sitios de escasa confiabilidad, distanciándose nuevamente de dichas prácticas:

por lo general yo me suelo fijar en quién controla la página. Si lo controla así por ejemplo cervantes.cl, debe ser controlada por un institución, que me hace pensar que es más confiable, que hay gente que trabaja en ello, seguramente estudió una carrera para ello. (Estudiante, tercero medio, colegio municipal).

Producción y participación en las plataformas digitales

Esta dimensión tiene asociada una serie de actividades que dicen relación con la creación de contenidos y con la publicación en plataformas digitales. En general, se señala que una participación activa está asociada a la apropiación de las tecnologías y la asunción de un rol en tanto productor de contenidos y en específico mediático. La Tabla 4 presenta información respecto de las actividades que dan cuenta, en su conjunto, del grado de producción de los estudiantes.

Tabla 4. Porcentaje de estudiantes que han realizado actividades de creación y publicación de contenidos al menos una vez a la semana, según establecimiento

Tipo de actividad en línea	Tipo de establecimiento			
	Total	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado
Ha publicado fotos tomadas por sí mismo	78,3	72,7	74,5	86,5
Ha publicado fotomontajes (memes, collages) editados por sí mismo	16,1	18,2	14,9	15,4
Ha publicado noticias o información tomada desde otros medios	14,7	6,8	19,1	17,3
Ha publicado videos grabados por sí mismo	2,8	2,3	0	5,8
Ha publicado audios (podcasts) grabados por sí mismo	2,1	0	2,1	3,8

Fuente: Elaboración propia.

El nivel de publicación que más destaca es el de imágenes tomadas por los mismos jóvenes: cuatro de cada cinco adolescentes declaran haber realizado dicha acción alguna vez. Al igual que en las actividades de comunicación a través de plataformas digitales, la imagen —en especial la fotografía—, es uno de los contenidos de mayor presencia dentro de las actividades de producción. Luego, y muy por debajo están las actividades de publicación de fotomontajes de creación propia (16,1%) y la divulgación de noticias o información proveniente de otros medios (14,7%). En este último caso, llama la atención la diferencia de más de diez puntos presente entre los adolescentes del establecimiento municipal y los de establecimientos particulares, subvencionados y privados ($r = 0,186$; $p < 0,05$). Esto podría indicar que la participación en la esfera mediática digital entre los estudiantes de colegio municipal no estaría relacionada con temáticas de interés público, al menos en un plano noticioso. Habría que profundizar en los contenidos que tienen las producciones de tipo meme en este grupo (18,2%) donde existe una mayor representación, pero que no aparecen tematizadas en los talleres de análisis.

La baja creación y publicación de contenidos en los medios y redes sociales digitales es explicada por los estudiantes debido a la complejidad que presenta este tipo de actividades, demandando una serie de conocimientos y capacidades que no todos poseerían.

En el colegio pagado los estudiantes se reconocen dentro de la mayoría que declara el uso de redes sociales para la comunicación, en especial, con los amigos. Combinan la motivación de la comunicación interpersonal con la expresión de opiniones. Reconocen el uso de plataformas de curaduría de contenidos (Tumblr), ya que su interfaz presenta mayores ventajas (usabilidad y facilidad para compartir contenidos de otros usuarios). El uso más habitual entre los estudiantes en este tipo de publicaciones sería el reposteo de imágenes desde otras cuentas.

Respecto de la creación autónoma de contenidos, se plantea un problema de confianza o temor a la exposición. Llama la atención la contraposición entre la confianza que manifiestan para expresar sus opiniones y la desconfianza que evidencian para la producción de contenidos propios. Los resultados relativos a la baja publicación de contenidos expresarían, para estos estudiantes, una falta de confianza y de autoestima.

Los estudiantes destacan la diferencia entre las redes sociales en las que se establece contacto con la familia y los amigos (Facebook) y aquellas donde la publicación es para ser vista por un público impersonal (blogs y Twitter, principalmente). Aquí cabe recordar que el trabajo de campo fue realizado en los años 2013 y 2014, cuando la plataforma Instagram —que hoy es la más usada por estos grupos—, iniciaba su masificación. El uso de las redes sociales en general responde a una necesidad de entretenimiento, aunque adicionalmente se utilice para interactuar con los grupos más cercanos (compañeros de colegio), muchas veces de manera anónima para expresar temas que generalmente no comunicarían cara a cara.

Los estudiantes del establecimiento municipal señalan que la baja participación en actividades de publicación de contenidos propios audiovisuales está relacionada con la complejidad que presentan, a diferencia de la actividad de “colgar imágenes”. Desde su punto de vista los jóvenes dejarían de lado aquellas acciones de mayor “dificultad”, quedándose en general en actividades más simples. Mencionan algunos casos muy puntuales de compañeros que son youtubers, uno de ellos señala: “solo un compañero quiere ser youtuber, se está preparando para serlo” (Estudiante, segundo medio, colegio municipal).

Para este grupo, la actitud “facilista” de los jóvenes del establecimiento en tanto usuarios de las plataformas digitales explica que no se incurra en la creación de contenidos y que, por el contrario, estas se utilicen básicamente para la comunicación interpersonal. Asimismo reconocen en el envío y publicación de fotografías una forma que facilita la expresión personal, al igual que los emoticones. La producción y divulgación de videos —cuando ocurre—, se verifica principalmente en el plano de la comunicación interpersonal mediada por plataformas digitales y con dos orientaciones en sus contenidos: videos íntimos (no necesariamente sexuales) y videos lúdicos o vergonzosos.

Discusión y reflexiones finales

Tal como los resultados indican, los participantes del estudio presentan altos niveles de acceso y usos de las TIC, en concordancia con los datos de las investigaciones existentes a nivel nacional. Persisten, además, diferencias de acuerdo con el nivel socioeconómico, asumiendo que la dependencia de los colegios es un indicador de la desigualdad estructural del sistema educacional chileno. Los resultados de la encuesta muestran leves diferencias en aspectos específicos en las dimensiones de consumo, análisis y producción de contenidos. Por ejemplo, los estudiantes de colegio privado ven más series y películas en línea, comparten mayor información y coordinan tareas a través de aplicaciones y utilizan fuentes confiables para obtener información. Estos resultados serían similares a los del estudio de Jara et al. (2015) que indagó con adolescentes participantes del Simce TIC 2011

respecto de los factores personales y de hogar asociados al desempeño en la prueba, donde los estudiantes del colegio privado serían catalogados como “buenos estudiantes” y de alto desempeño. Sin embargo, las discusiones sostenidas en los talleres de análisis muestran matices más complejos.

De acuerdo con los jóvenes participantes, los bajos resultados en las dimensiones de análisis de información proveniente de Internet, incluso con fines educativos formales, no supone necesariamente una relación ingenua o carente de perspectiva con las tecnologías. Ellos sí reconocen criterios de búsqueda y selección (seriedad en la presentación de la información, explicitación de la autoría y vínculo de esta con instituciones serias), además de una lógica estratégica según la complejidad de la tarea y motivaciones subjetivas, es decir, ellos deciden cuánto tiempo y energía invertir en la tarea según el grado de interés que les despierta. Esta última reflexión solo aparece en los estudiantes del colegio privado. Es esta perspectiva para mirar de manera autocrítica sus prácticas digitales la que no se observa en los talleres con estudiantes del colegio municipal, donde la tendencia fue visualizar en las prácticas de otros las actividades menos seguras o simplistas. Sin embargo, esta toma de perspectiva y mirada autocrítica presenta matices entre los participantes del establecimiento privado: algunos declaran total dependencia, dejando abierta la interpretación respecto de las implicancias de aquello, mientras que otros enjuician críticamente dicha dependencia y valoran una relación con el conocimiento mediada por otros, adultos, medios y tecnologías.

La diferencia según dependencia también se vio reflejada en los resultados sobre producción de contenido. Si bien esta última, en especial la audiovisual, es baja en los tres establecimientos, son los jóvenes escolares del sector privado quienes manifiestan mayor interés por opinar y compartir contenidos relacionados con temas de interés público. Sería interesante mirar estos aspectos en la actualidad luego de las movilizaciones feministas que tuvieron como sus escenarios de protesta y reivindicación tanto las calles y las instituciones educativas, como la aplicación Instagram.

La producción de contenidos propios en general es baja, sin embargo, el colegio pagado es el que presenta un porcentaje comparativamente más alto en contenidos llamados “complejos”. Si bien estos resultados pueden haber variado debido la distancia temporal con el momento en que fue recogida la información, las diferencias estructurales que se señalan ya han sido constatadas en otros estudios cuantitativos (Claro et al., 2012; Ministerio de Educación, 2014).

En términos generales, la posibilidad de agencia, desde el punto de vista de lo planteado por van Dijck (2009) en estos casos pareciera ser escasa, dado que esta requiere configurar una función y un propósito comunicativo que exceda los límites de la interacción con conocidos y familiares, así como una perspectiva crítica de las dimensiones mediáticas e ideológicas de las tecnologías digitales, tal como plantea Buckingham (2015; 2019). Sin embargo, desde la noción de agencia propuesta por Couldry (2014), entendida como la capacidad reflexiva y autocrítica para observar el mundo (no solo el digital) y la acción en él, los estudiantes del establecimiento privado parecen tener más oportunidades de desarrollar dichas capacidades. Estas son las diferencias en torno a las cuales habría que poner más atención a nuestro juicio, así como a lo naturalizadas que parecen estar las tecnologías digitales en la vida cotidiana de todos estos jóvenes. El mayor desafío no es la omnipresencia de Internet, sino su invisibilización (Lovink, 2016).

Estos resultados no pretenden ser representativos de lo que ocurre con la población chilena, pues tenían la intención de iniciar la caracterización de las prácticas y alfabetización de jóvenes escolares en sus contextos situados, y desde allí abrir el diálogo y la indagación con sus comunidades escolares. Sin embargo, durante el proceso se hizo evidente que tampoco permitían proponer con precisión cómo eran las prácticas y alfabetización de esos estudiantes, ni menos respecto de su posicionamiento como agentes. Los espacios de análisis conjunto con adolescentes acerca de qué actividades son las más frecuentes, o cómo explicar los resultados de la alfabetización

—por ejemplo en un aspecto tan relevante como la búsqueda y el análisis de información, y producción de contenidos— no solo aportaron comprensión situada y en contexto de dichos resultados, sino que también evidencian cómo operan las desigualdades socioeconómicas.

Por último, aunque la investigación de los últimos años señala la relevancia de entender la alfabetización digital como un proceso que es mediado y de responsabilidad no solo de la escuela —en lo que estamos plenamente de acuerdo—, los resultados que se presentan acá parecen indicar que revertir la desigualdad en las prácticas digitales y en la alfabetización en sus dimensiones vinculadas con la posibilidad de agencia, solo podrían ser resueltas por políticas educativas que se focalicen en dicha perspectiva, pero con una visión más compleja de las habilidades a desarrollar y los aprendizajes por promover. En esto, tanto la escuela como también otras agencias educativas y culturales pueden jugar un rol estratégico.

El artículo original fue recibido el 30 de enero de 2019

El artículo revisado fue recibido el 28 de agosto de 2019

El artículo fue aceptado el 24 de septiembre de 2019

Referencias

- Antezana, L. y Andrada, P. (2018). *En clave adolescente. Referentes, prácticas y hábitos de consumo audiovisual*. Santiago de Chile: Instituto de la Comunicación e Imagen de la Universidad de Chile.
- Buckingham, D. (2015). Defining digital literacy. What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 4, 21-34.
- Buckingham, D. (2019). Teaching media in a 'post-truth' age: Fake news, media bias and the challenge for media/digital literacy education. *Cultura y Educación*, 31(2), 213-231. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603814>
- Cabalin, C., Montero, L., y Cárdenas, C. (2019). Discursos mediáticos sobre la educación: el caso de las pruebas estandarizadas en Chile. *Cuadernos.info*, 44, 135-154. <https://doi.org/10.7764/cdi.44.1429>
- Cabello, P. & Claro, M. (2017). Public policies for digital inclusion among young people in Chile: Reflections on access, opportunities, outcomes and rights. *Journal of Children and Media*, 11(2), 248-251. <https://doi.org/10.1080/17482798.2017.1306368>
- Claro, M., Preiss, D., San Martín, E., Jara, I., Hinostroza, J. E., Valenzuela, S., Cortés, F., & Nussbaum, M. (2012). Assessment of 21st century ICT skills in Chile: Test design and results from high school level students. *Computers & Education*, 59(3), 1042-1053. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.004>
- Consejo Nacional de Televisión, CNTV (2018). *Alfabetización mediática en niños y adolescentes chilenos*. Santiago de Chile: Departamento de Estudios y Relaciones Internacionales.
- Cobo, C., Cortesi, S., Bossi, L., Doccetti, S., Lombana, A., Remolina, N., Winocur, R., y Zucchetti, A. (Eds.). (2018). *Jóvenes, transformación digital y formas de inclusión en América Latina*. Montevideo: Penguin Random House.
- Couldry, N. (2004). Theorising media as practice. *Social Semiotics*, 14(2), 115-132. <https://doi.org/10.1080/1035033042000238295>
- Couldry, N. (2014). A necessary disenchantment: Myth, agency and injustice in a digital world. *The Sociological Review*, 62(4), 880-897. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12158>
- Erstad, O., Flewitt, R., Kümmerling-Meibauer, B., & Pereira, Í. S. P. (Eds.). (2019). *The Routledge handbook of digital literacies in early childhood*. New York: Routledge.
- Ferrés, J., García Matilla, A., Aguaded Gómez, J., Fernández Cavia, J., Figueras, M., y otros. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Barcelona: Instituto de Tecnologías Educativas del Consell de l'Audiovisual de Catalunya y Grupo Comunicar.

- Fouché, Ch. & Light, G. (2011). An invitation to dialogue: “The world café” in social work research. *Qualitative Social Work*, 10(1), 28-48. <https://doi.org/10.1177/1473325010376016>
- Hobart, M. (2010). What do we mean by ‘media practices’? En B. Bräuchler & J. Postill (Eds), *Theorising media and practice* (pp. 55-75). Oxford: Berg.
- IBM Corp. Released 2011. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2013). *Spreadable media: Creating value and meaning in a networked culture*. New York: New York University Press.
- Jara, I., Claro, M., Hinojosa, J. E., San Martín, E., Rodríguez, P., Cabello, T., Ibieta, A., & Labbe, Ch. (2015). Understanding factors related to Chilean students’ digital skills: A mixed methods analysis. *Computer and Education*, 88, 387-398. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.016>
- Leaning, M. (Ed.). (2009). *Issues in information and media literacy: Criticism, history and policy*. Santa Rosa: Informing Science Press.
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3-14. <https://doi.org/10.1080/10714420490280152>
- Lovink, G. (2016). *Social media abyss: Critical Internet cultures and the force of negation*. Malden: Polity Press.
- Ministerio de Educación, Mineduc y Centro de Educación y Tecnología-Enlaces. (2013). *Desarrollo de habilidades digitales para el siglo XXI en Chile: ¿Qué dice el Simce TIC?* Santiago de Chile: Autor.
- Ministerio de Educación y Centro de Educación y Tecnología-Enlaces. (2014). *Informe de resultados Simce TIC 2° Medio 2013*. Santiago de Chile: Autor.
- Ministerio de Desarrollo Social de Chile. (2017). *Encuesta CASEN*. Recuperado de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/casen_2017.php
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2009). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media. Actualización 2009*. Santiago de Chile: Autor.
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2017). *Recomendaciones para una política digital en educación escolar. Consejo Asesor para la Agenda Digital en Educación*. Santiago de Chile: Autor.
- Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD. (2019). *ICT Access and Usage by Households and Individuals*. <https://doi.org/10.1787/b9823565-en>
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, PUCV. (2017). *Implementación de estudio de usos, oportunidades y riesgos en el uso de TIC por parte de niños, niñas y adolescentes en Chile: Informe final*. Santiago de Chile: Mineduc y Unesco-OREALC.
- Potter, W. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4), 675-696. <https://doi.org/10.1080/08838151.2011.521462>
- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices: A development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243-263. <https://doi.org/10.1177/13684310222225432>
- Subsecretaría de Telecomunicaciones de Chile, Subtel. (2018). *Principales resultados. Series estadísticas primer semestre 2018*. Santiago de Chile: Ministerio de Transporte y Telecomunicaciones.
- Valdivia, A. y Herrera, M. (2018). Aprendizajes y prácticas mediáticas en la escuela. Desafíos de la etnografía escolar con jóvenes. En J. Assaél y A. Valdivia (Eds.), *Lo cotidiano en la escuela. 40 años de etnografía escolar en Chile* (pp. 221-254). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Valdivia-Barrios, A., Pinto-Torres, D., y Herrera-Barraza, M. (2018). Alfabetización mediática y aprendizaje. Aporte conceptual en el campo de la comunicación-educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 1-16. <https://doi.org/10.15359/ree.22-2.8>
- van Dijck, J. (2009). Users like you? Theorizing agency in user-generated content. *Media, Culture & Society*, 31(1), 41-58. <https://doi.org/10.1177/0163443708098245>