



## Interaction in educommunicational platforms. A reflection on different types of platforms and their usability. The case of Colombia

Tomás Durán Becerra<sup>1</sup>; Santiago Tejedor Calvo<sup>2</sup>

Recibido: 8 de abril de 2017 / Revisado: 17 de julio de 2017 / Aceptado: 8 de agosto de 2017 [Open peer reviews](#)

**Abstract.** This paper describes 14 Colombian web based “edu-communicational” projects. The aim is to analyze different types of platforms, different type of use and the elements that facilitate interaction with final users. The study sample is composed of three main categories of sites: formal education sites, informal education sites and other types of sites that contain some kind of educational content. The research establishes different variables aimed at discovering educommunicative tools. Both the theoretical framework and the conceptual approach to edu-communication, as well as the methodological proposal applied are retrieved from the works of De Oliveira (2009), Freire (2002), Barbas Coslado (2012), Pérez-Tornero (2004), Tejedor (2010), Said and Arcila (2011a) and O’Reilly (2009), among others. In conclusion, the article shows similarities and differences among the platforms that shape the online edu-communicational landscape in Colombia.

**Keywords:** communication; digital; educommunication; internet; tools.

### [es] Interacción en plataformas educucomunicativas. Reflexión sobre tipologías y usabilidad. El Caso de Colombia

**Resumen.** Este artículo describe el desarrollo de 14 proyectos asociados a la oferta educucomunicativa colombiana existente en Internet. Realiza un extenso estudio sobre estas iniciativas con el objetivo de analizar la tipología y los usos de los diferentes atributos que facilitan la interacción con los usuarios finales. La muestra que conforma el estudio recoge tres categorías de sitios web: sitios de educación formal, sitios de educación informal y otros tipos de sitios que ofrecen contenidos educativos. En el marco del estudio se establecen diferentes variables para la recolección de información sobre los elementos y herramientas educucomunicativas presentes en las iniciativas. Los postulados de De Oliveira (2009), Freire (2002), Barbas Coslado (2012), Pérez-Tornero (2004), Tejedor (2010), Said y Arcila (2011a), O’Reilly (2009), entre otros, dan forma al marco teórico y a la aproximación conceptual a la educucomunicación, así como a la propuesta metodológica aplicada. El artículo reflexiona en torno a las diferencias entre los distintos tipos de actores que configuran este paisaje de servicios educucomunicativos en línea en Colombia.

**Palabras clave:** comunicación; digital; educación; herramientas; internet.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Contexto de Colombia. 3. Marco teórico. 4. La educucomunicación. 5. ¿La educucomunicación 2.0? 6. La característica dialógica. 7. Metodología. 8. Resultados. 9. Conclusiones. 10. Referencias.

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Barcelona (España).

E-mail: [tomasduranb@gmail.com](mailto:tomasduranb@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidad Autónoma de Barcelona (España).

E-mail: [tomasduranb@gmail.com](mailto:tomasduranb@gmail.com)

**Cómo citar:** Durán Becerra, T.; Tejedor Calvo, S. "Interaction in educommunicational platforms. A reflection on different types of platforms and their usability. The case of Colombia": *Teknokultura*, vol. 14 (2) 2017, pp. 261-275.

## 1. Introducción

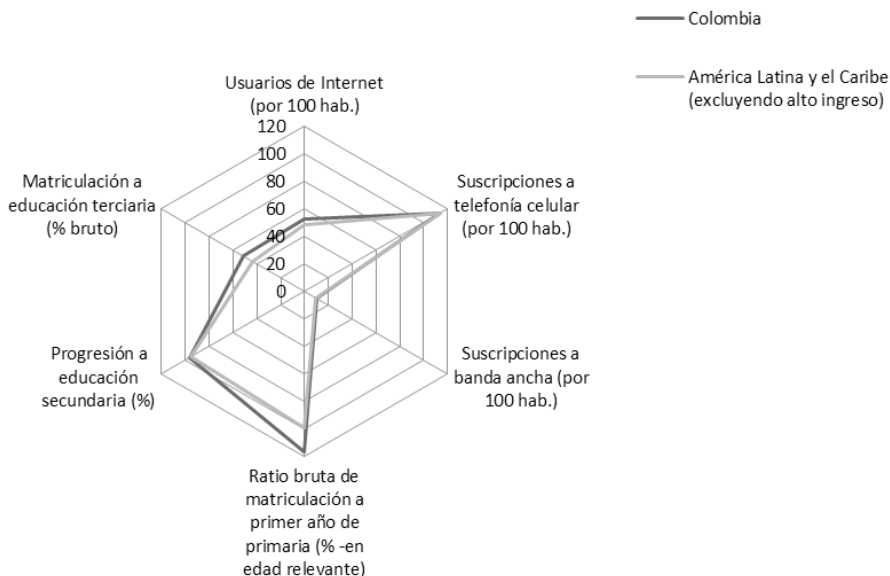
Colombia es un país de inserción tardía al escenario TIC (tecnologías de información y comunicación). No obstante se ha posicionado en los últimos años como mercado en crecimiento con amplias políticas estructuradas en torno al desarrollo de infraestructuras y servicios basados en la web (Plan Vive Digital, 2011). Las prioridades del estado colombiano han sido incrementar su nivel de desarrollo de las TIC y promover la creación de contenidos y servicios en línea. El efecto multiplicador de la inversión en infraestructura TIC y TI (industria de la tecnología de la información) se ha caracterizado por contribuir a la generación de empleos derivados de la informática y la comunicación. La generación de servicios web y el impulso en general de la economía en línea se han beneficiado de las políticas de inversión en este tipo de infraestructura (Katz y Koutroumpis, 2013).

La educación, como servicio que se puede desarrollar en línea, no ha estado ajena a esta realidad. Colombia ha fijado como una de sus metas que los colombianos vean en la web un lugar de construcción y acceso a recursos que mejoren su calidad de vida. Por medio del Plan Vive Digital (2011) el país ha desarrollado estrategias para la generación de infraestructura y puntos de conexión en todo el territorio nacional. Entre sus principales estrategias destacan la creación del Ministerio de las TIC, la construcción de telecentros (*Kioscos Digitales*), el fortalecimiento de programas de entrega de computadores y dispositivos como tabletas (*Computadores para mi País*), y el desarrollo de portales educativos (*Colombia Aprende*) y repositorios de recursos para la enseñanza y el buen uso del Internet (*Redvolución*).

Las cifras obtenidas por el país respecto a los principales indicadores de infraestructura TIC muestran una ligera tendencia al alza si se comparan con el promedio de once países de ingreso medio-alto de la región, así como con los datos generales de la misma (excluyendo países de ingreso alto). Estas cifras reflejan que, a pesar de su desarrollo tardío, Colombia está en un nivel de desarrollo positivo en lo que se refiere a la proyección y competitividad del sector TIC (CEPAL, 2008, 2013; Cimoli, 2010).

Colombia es un país con una tasa de acceso a Internet desde los hogares muy baja, pero que se ubica sobre la media de países de la región con su mismo nivel de ingresos (32%) (Banco Mundial, 2012). No obstante el uso de Internet es ligeramente superior en el porcentaje de personas con acceso a la red desde distintos puntos de conexión y con diferentes frecuencias de uso. La tasa de 52,5% la sitúa con más de cuatro puntos por encima de la media de la región (48%). La brecha con algunos de los países de la zona es aún visible. Este aspecto se observa en el porcentaje de suscripciones a banda ancha que sigue seis puntos por debajo de los valores reportados por Panamá en 2012. La penetración de la telefonía móvil es del 113%. Este dato coloca al país por encima de los valores de la media (113,6%) de la región, que se ve disparada por casos como Panamá (178%), Argentina (152%) y Uruguay (147%). La tasa de hogares que cuentan con al menos un computador es cercana al 38%, un punto por debajo del promedio.

Figura 1. Indicadores de contexto. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Banco Mundial (2014)



Frente a los indicadores de educación, apreciamos un rezago importante en el porcentaje de personas mayores de 25 años (ver figura 1) que poseen título universitario, con una diferencia de menos seis puntos con el promedio (6% y 12%, respectivamente). En 2012 la tasa de matriculación universitaria alcanzaba el 45% (CEPAL, 2013), seis puntos por debajo de la media, si bien en 2014 el país consiguió una puntuación del 51% y logró superar el promedio regional (sin contar los países de ingreso alto). La tasa de matriculación al nivel primario del sistema educativo supera el 100% y la de alfabetismo (que está calculada a partir de las personas mayores de 15 años) llega al 94%, un punto por debajo del promedio del grupo de once países. Los datos de la figura 1 promedian resultados derivados de once países: Argentina, Chile, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela (IM - ingreso medio).

Las mejoras percibidas en el grueso de indicadores de desarrollo TIC relacionadas con la educación y la generación de oportunidades de acceso y uso en Internet encuentran correspondencia con la estrategia que Colombia elaboró en el Marco del Plan Nacional TIC 2008-2019 con el nombre de Vive Digital (2011). El Plan recoge tres objetivos específicos en el área de la educación: (1) gestión de la infraestructura; (2) gestión de contenidos y (3) gestión del recurso humano. Los ejes de acción de esta política buscan generar un acceso real a la infraestructura TIC. Su objetivo es erradicar el analfabetismo digital como primer paso para lograr la apropiación de los recursos. El plan se proyecta sobre un ambicioso objetivo: que el portal *Colombia Aprende* logre un tránsito de cinco millones con un mínimo disponible de publicaciones de cien mil. Para el 2014, de acuerdo con el plan, el objetivo era que al menos el 70% de los docentes y el 50% de los estudiantes hubieran participado en comunidades virtuales de aprendizaje. La meta fue la creación de

300 programas de educación virtual y que el 10% de los contenidos y materiales educativos del sistema público de educación se gestionaran en línea. Estos objetivos, cuyo balance todavía no ha sido publicado, fueron redefinidos para 2016, buscando doblar estas cifras en dos años.

El planteamiento de una economía de servicios basada en las TIC ha generado el crecimiento de las ofertas en línea. El presente artículo selecciona y analiza un total de 14 proyectos digitales pertenecientes al ámbito de la educomunicación dentro del escenario colombiano. La investigación plantea establecer, a partir de este conjunto de proyectos, cuál es la tipología y cuáles son los usos que hacen de los diferentes atributos que facilitan la interacción con los usuarios finales. Para ello analizamos los atributos 2.0 utilizados para mejorar la experiencia educativa en línea, entendida dentro de las posibilidades que ofrece la educomunicación. Asimismo proponemos una valoración sobre el estado actual (tipologías y desarrollo) de estos servicios.

## 2. Marco teórico

La educomunicación es una disciplina ampliamente extendida en el contexto iberoamericano, que recoge un amplio entendimiento conceptual sobre la relación entre comunicación medios, tecnologías y educación. Este apartado describe la relación de este concepto con las acepciones trabajadas en la actualidad. Asimismo indagamos en el papel del sector académico en el desarrollo de estos nuevos constructos. Hoy en día la alfabetización mediática es la acepción más extendida respecto al desarrollo de la educación para, con y en medios (Pérez Tornero y Varis, 2010). La UNESCO (2011a, 2011b, 2013) apuesta por el concepto de alfabetización mediática e informacional (AMI), en un esfuerzo por recoger y reagrupar las múltiples acepciones que se confrontan semánticamente tanto en políticas públicas como en textos académicos. Por su parte, instituciones como la Comisión Europea hacen énfasis en el concepto de la alfabetización mediática (*media literacy*) como paradigma y disciplina lo suficientemente amplia e inclusiva. Un aspecto común a ambos organismos es la apuesta por la educación en el entorno de los medios a través de la comunicación como herramienta para el desarrollo, utilización, producción e intercambio de productos mediáticos y de los medios en general, en un escenario marcado por lo digital y con el objetivo de empoderar al ciudadano, política, social y económicamente.

Investigadores como Pérez-Tornero (2004; 2008) y Barbas-Coslado (2012) han trabajado las múltiples relaciones entre educación y comunicación. Además, han investigado sobre la implicación de la comunicación y sus elementos en la educación. Estos autores han generado una honda reflexión sobre el desarrollo actual de la educomunicación y su impacto sobre otros paradigmas. El debate ha seguido un curso natural hacia la relación de la convergencia de la comunicación y la educación con las nuevas tecnologías.

La educomunicación se enmarca hoy dentro del paradigma de la alfabetización mediática digital como una disciplina que desarrolla entendimientos amplios sobre las funciones, estructuras e implicaciones de los medios en la sociedad. Abarca los procesos cognoscitivos que sirven a los ciudadanos para reforzar sus capacidades críticas —de discernimiento, evaluación y utilización— frente a las habilidades téc-

nicas e informáticas necesarias para interactuar debidamente con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Lau y Cortés, 2009). Esta disciplina busca fortalecer los procesos y canales de diálogo que configuran los procesos de aprendizaje —algo indispensable en lo que sería la teoría de educativa (dialógica) de Paulo Freire, (2002), a quien De Oliveira (2009), acuñador del término educomunicación, considera padre de esta última. En estos intercambios existen herramientas tradicionales y digitales que actúan como facilitadoras (Barranquero, 2007) de los mensajes. Los procesos de educación, comunicación, alfabetización, concienciación, búsqueda y valoración, entre otros, se ven permeados por una esfera (virtual, hoy incluso omnipresente —la nube—) que interfiere en cada uno de estos procesos, moldeándolos, pero también prestándoles herramientas que facilitan su explotación (Perceval y Tejedor, 2007).

El debate conceptual sobre la educomunicación abarca la necesidad de entender el proceso de inserción de las acepciones en boga (con sus diferencias y especificidades) dentro de un entendimiento amplio de la(s) *alfabetización(es)* [*educomunicación(es)*] *múltiple(s)* (Frau-Meigs, 2012). La propuesta principal consiste en centrar el estudio de estas disciplinas en la determinación y afianzamiento de las capacidades y habilidades necesarias para comprender el desarrollo de los medios dentro de un contexto económico, político y social que atraviesa un período de cambios bruscos —caracterizado por procesos y productos líquidos, en palabras de Bauman (2002). Estas transformaciones implican una mayor participación del ciudadano en los procesos de lectura, pero también en la construcción de información y razonamientos en torno a los contenidos que lo rodean. La educación y el desarrollo de habilidades de aprendizaje autónomas, que permitan al ciudadano aprovechar los recursos que tiene a su alrededor para consumir, producir e intercambiar conocimientos son aspectos decisivos del nuevo enfoque conceptual (UNESCO, 2013; Grizzle et al, 2013).

La esfera pública —tanto de la responsabilidad como del desarrollo de habilidades mediáticas— está abierta a diferentes tipos de agentes que juegan roles determinantes sobre los procesos informativos y mediáticos así como en las implicaciones sobre la educación y el desarrollo de estrategias de empoderamiento ciudadano (Carlsson et al, 2008; Culver y Jacobson, 2012; Giraldo, 2010). Las industrias mediáticas ponen en evidencia la necesidad de repensar las políticas educativas, de regulación y de producción cultural con el objetivo de contribuir a la apropiación de las oportunidades que nacen en el seno de la sociedad de la información (Comisión Europea, 2015). La responsabilidad es compartida. Los actores ya no se pueden concebir únicamente por su capacidad de acción política. La responsabilidad de la gestión de este amplio escenario demanda la concentración de esfuerzos por parte de agentes tradicionales y no tradicionales.

## 2. ¿La educomunicación 2.0?

La existencia de bibliografía sobre el concepto de educomunicación 2.0 no es extensa. Las investigaciones en este campo se han centrado, especialmente, en el desarrollo del *e-Learning*, los MOOC (Kolowich, 2012) y, en general, en la educación abierta (Pérez-Tornero y Pi, 2014), más que sobre las herramientas que facilitan los procesos educomunicativos. La educomunicación no puede aislarse de este

fenómeno. La red permea todos los procesos con una gran velocidad de cambio y obliga a la adaptación permanente de productos que se conciben para el escenario en línea (sean estos educativos, informacionales o de otro tipo) (O'Reilly, 2009). El escenario comunicativo que define la web 2.0 se caracteriza por la gran presencia de componentes de interacción, y en este sentido por procesos que implican a productores y consumidores por medio de herramientas incluidas en los portales y navegadores, así como a través del desarrollo de una infraestructura informática e informacional centrada en la experiencia de uso del usuario.

Comprendido este planteamiento, se pueden retomar conceptos de la teoría de Paulo Freire (2002) que describe con precisión el constructo que caracteriza el escenario actual y que hace pensar en un escenario de educomunicación 2.0. Para Freire, la educación y la comunicación se integran y complementan en un solo proceso que se puede caracterizar en lo que De Oliveira (2009) bautizó como educomunicación. Al romper la supremacía de un concepto sobre el otro se vencen las barreras unidireccionales (características de lo que define como educación bancaria/depositaria) abriendo procesos de diálogo y canales de interacción. Este paradigma, que sale del aula tradicional, converge, obligatoriamente con los procesos de interacción que se dan alrededor de las publicaciones y contenidos disponibles en la web, así como con los procedimientos estrictamente relacionados con la educación (campus virtuales, MOOC, tutoriales y foros, entre otros). Estas dinámicas deben materializarse en la característica dialógica de los procesos comunicativos para poder generar conocimiento/aprendizaje de forma "natural". La posibilidad de retroalimentar/dialogar/debatir fundamenta esta acepción. El diálogo se entiende como un proceso constructivo y con un objetivo pedagógico determinado por la habilidad de intercambio de conocimientos, opiniones y argumentos (Kaplún, 1998). El reto principal es el aprovechamiento de los atributos técnico-tecnológicos que permiten recrear estos procesos.

No existe un consenso claro sobre el término educomunicación 2.0, pero sí se han dado recomendaciones al respecto. Barranquero (2007, pp. 119-120) sostiene que es necesario "aprovechar las enormes posibilidades de comunicación y organización de las tecnologías de bajo coste como Internet, el «software» libre o el video" para lograr llevar proyectos educativos, sociales y culturales bien definidos, estructurados y capaces de dar resultados que generen o ayuden a impulsar el cambio social.

### **3. La característica dialógica**

Barbas-Coslado (2012) parte de un conjunto de autores que han reflexionado a nivel teórico sobre la educomunicación en el contexto iberoamericano durante más de 40 años, como De Oliveira (2009), Kaplún (1998), Freire (2002), Aparici (2003 y 2010), Barranquero (2007) o Pérez-Tornero (2008), entre otros. Para estos autores esta disciplina se desprende de las características simples de la alfabetización y sobrepasa el proceso de lectoescritura. Esta acepción supone considerar, en primer lugar, "la naturaleza colaborativa y participativa de la educomunicación; en segundo lugar, sus posibilidades creativas y transformadoras y, en tercer lugar, los medios y códigos a través de los que se establece el proceso educomunicativo" (Barbas-Coslado, 2012 p. 165).

Bajo estos supuestos, la educomunicación implica un escenario donde la horizontalidad de los procesos de comunicación prima y en el que la igualdad —en el escenario 2.0 dada por las características que componen la web y su desarrollo (interacción, apertura, multiplicidad de canales, posibilidad de creación, entre otros)— determina la relación de aprendiz y educador, de consumidor y productor y, en este mismo sentido, de lo que hoy se conoce como *prosumidor* (Anderson, 2003). El componente de diálogo se automatiza, y a partir de las habilidades individuales y de la forma en cómo se organice un determinado proyecto en línea, logra encontrar un proceso de intercambio entre usuarios en tiempo real, pero que no precisa de una interacción al mismo tiempo. La virtualidad, componente que deja su rasgo más claro en la cantidad de recursos que dan respuesta a las preguntas del aprendiz, es una muestra de un proceso que excede la relación directa entre humanos y crea un entorno definido por las habilidades de búsqueda y aprendizaje a lo largo de la vida, que brindan autosuficiencia en los procesos de consumo, comprensión, entendimiento y creación de información y conocimiento (Buckingham, 2005).

#### 4. Metodología

El aprendizaje, como elemento constitutivo (y como fin) de la educomunicación, se comprende como un proceso creativo, donde la creación de conocimiento se logra gracias al desarrollo de procesos de co-construcción por medio de la actividad (interactividad) constante de los participantes (máquinas incluidas) en el proceso de transmisión, comunicación, discusión y producción de contenidos. La adquisición de conocimientos no es posible mediante la simple transferencia de datos e información. Es necesario que medie un proceso de interacción, intercambio, diálogo y colaboración entre los diferentes agentes (Freire, 2002). Este proceso recibe del desarrollo de técnicas, recursos y procesos de la comunicación un impulso especial. Se destaca, bajo estas premisas, el impulso y la creación de dinámicas para el aprendizaje basadas en la creatividad, análisis y experimentación, así como en compartir, comentar e interactuar en la web (Barbas-Coslado, 2012).

Este marco recoge y transforma las herramientas para el análisis de atributos web utilizados por Said, Arcila y Méndez (2011a, 2011b) y Tejedor (2010). Las grillas de análisis construidas incorporan variables, derivadas del estudio, que reúnen los elementos de la teoría de los procesos educomunicativos en la medición de las posibilidades de interacción de la oferta web analizada.

La metodología utilizada propone cuatro instrumentos. El primero es una ficha descriptiva que recoge las principales iniciativas a estudiar (sitios de educación formal, sitios de educación informal y otros tipos de sitios que ofrecen contenidos educativos). Como filtro se emplea la medición de impacto de las webs a partir del portal *Alexa*, que da ránquines nacionales de tráfico. Algunas de las iniciativas derivan de las 150 páginas más visitadas, las siguientes de los premios *Colombia en Línea* para contar con iniciativas de calidad que no necesariamente tienen grandes cifras de tráfico (una decisión intencional para lograr contraste). Este modo de filtrado responde a una adaptación de la metodología utilizada por Said y Arcila (2011a, 2011b). Las iniciativas seleccionadas son:

Tabla 1. Plataformas analizadas. Fuente: Elaboración propia

Páginas de carácter educativo formal	Páginas de carácter educativo informal	Páginas informativas, comerciales o de otros tipos con contenidos para la educomunicación
<i>Proyecto 50 de la Universidad EAFIT; UNAD — Universidad Nacional Abierta y a Distancia; SENA Virtual y; Corporación de Educación Virtual — Unicolombia.</i>	<i>Colombia Digital; Colombia Aprende; Apps.co; En TIC Confío; Redvolución y; Talent Surfers.</i>	<i>Actualícese; Cámara de Comercio de Bogotá; Banco de la República Cultural y; Colnodo</i>

El análisis de las iniciativas (ver tabla 1) comprende la elaboración de tres grillas de análisis de sitios web que analizan los diferentes tipos de atributos de que disponen. La primera grilla plantea el análisis de la iniciativa, teniendo en cuenta las variables de “sector: público/privado/mixto”; “tipo de servicio: entretenimiento/información/formación/otros”; “modelo de negocio: de pago/gratuito”; “aporte a la educomunicación: extensión de redes/fomenta el acceso/capacita-educa/creación de contenidos”; “objetivos/finalidad: compartir/ diversión-entretenimiento/opinión-información/formación/otros”; “alcance: internacional/ nacional/regional/local”; “ajuste a estrategias gubernamentales” y; “origen de la idea/responsable: tradicional/nuevos actores/Estado”.

La segunda grilla analiza las variables de interacción con el usuario: “dispone de blog”; “las informaciones se pueden comentar/votar/editar/denunciar”; “herramientas para compartir como mail/Facebook/Twitter/Youtube/otros”; “permite contactar por mail al creador del contenido”; “acepta contribuciones de los usuarios”; “dispone de foros de discusión”; tiene chats para los usuarios”; “sección de información/notas destacadas”; “servicio de alerta”; “envío de contenidos por *newsletter* o RSS” e; “interacción anónima/con registro”.

La tercera grilla estudia las características multimedia y de contenidos para la educomunicación: “tipos de contenido/atributos de los contenidos: visual/sonoro/audiovisual/multimedia”; “disponibilidad de tutor y asignación de ejercicios”; “enlaces para ampliar contenidos”; “programación didáctica de actividades/calendario”; “extensión de la oferta: pluridisciplinar/especializada/otro”; “características del servicio: virtual/presencial/mixto”; “tipo de formación: formal/no formal” y; “duración de la oferta de formación: permanente/por ciclos/espórádica/no aplica”.

## 5. Resultados

La investigación permite señalar que una de las características más importantes para el desarrollo de una oferta educomunicativa en línea tiene que ver con las características de interacción que hacen posible la generación de procesos de diálogo y, de esta forma, de estímulo cognitivo por medio del razonamiento (Freire, 2002; Kaplún, 1998; Barbas-Coslado, 2012; Pérez-Tornero, 2004 y 2008, UNESCO, 2011a y 2014).

En este sentido, el análisis de las experiencias seleccionadas concluye que los tipos de páginas web suscritas a sistemas formales de aprendizaje tienen menos posibilidades de interacción hacia el exterior de las plataformas utilizadas. Este aspecto dificulta los procesos de reproducción de contenidos, entre otros aspectos. De este modo puede existir un diálogo directo entre el receptor y el emisor pero no así entre



los demás receptores o agentes externos al proceso. Esta propiedad está vinculada con el hecho de que se trata de procedimientos y pedagogías más reguladas. En páginas de otros tipos, dada su flexibilidad, el estudio detecta una mayor facilidad de interacción, incluso para compartir, descargar y reproducir los contenidos.

Frente al desarrollo de las plataformas, el análisis permite ilustrar un panorama positivo en términos de velocidad de progreso y origen de la inversión. Tanto las iniciativas que se lanzan desde el sector público como aquellas que son emprendidas por agentes privados se desarrollan y crecen de forma similar. En ambos casos llevan a cabo los mismos tipos de procesos e incorporan simultáneamente las diferentes innovaciones y herramientas que definen a la web 2.0. Estos desarrollos, en parte, han sido posibles gracias al impacto que las estrategias gubernamentales han tenido en los diferentes escenarios más allá de la oferta pública. Premios, posibilidades de financiación y asesoría constituyen las principales fuentes de ayuda a otros sectores por parte del estado, pero también, lo son las políticas de desarrollo de infraestructuras, seguridad en la red y la apuesta por generar espacios de mercado más estables en Internet.

Del análisis de las experiencias seleccionadas, se desprende que el acceso, en relación con lo expuesto, es un vivo ejemplo del desarrollo de la web colombiana. Doce de las catorce iniciativas analizadas, dentro de los diferentes sectores (7 públicas y 7 privadas), proveen acceso libre a informaciones, cursos, seminarios, contenidos especiales y publicaciones. Esta dinámica contribuye a engrosar la utilidad de la red, generando espacios que fomentan la generación de debate y el impulso del aprendizaje (Carlsson et al., 2008; Pérez Tornero y Varis, 2010). Igualmente, el análisis demuestra que existen diferencias en las características de los espacios derivados de la educación formal y los derivados de la informal (ver tabla 2):

Tabla 2. Tipo de educación. Fuente: Durán-Becerra (2013, p. 99)

<b>Educación Formal</b>	<b>Educación Informal</b>
Reglamentado (contenido)	Por demanda (contenido)
Consumo obligatorio, interacción reglamentada	Interacción libre, voluntaria
Extensión de la escuela tradicional	Dominio de las herramientas / Curiosidad
Apropiación superficial de las herramientas	Apropiación profundizada de las herramientas
Formalidades de acceso constituyen una traba difícil de erradicar	El acceso libre (sin registro o con registro simple) fomenta el acceso real e incita a la apropiación/ al aprendizaje

En términos de capacidad para valorar la calidad de los contenidos, las iniciativas estudiadas no son especialmente abiertas a la utilización de estas herramientas. Las posibilidades de calificar informaciones o denunciarlas no son opciones generalizadas. Gran parte de las iniciativas permiten contactar con los autores de la nota, contenido o ejercicio. La tendencia es, por un lado, eliminar la opción de interacción con otros usuarios, pero los proyectos sí abren vías para la discusión, más habitual —en el sentido que responde a una evolución incluso anterior a las TIC—, entre productor y consumidores de información.

Como extensión de la forma de instrucción tradicional en la escuela, los sistemas de educación formal se observan más propensos a cerrar sus contenidos y a limitar las posibilidades de interacción frente a los mismos por fuera de las plataformas destina-

das para su utilización (ver tabla 2). La apropiación de las herramientas que propone la web 2.0 —de interacción y posibilidades de creación— no se da de igual manera en los sistemas formales. La utilización de recursos abiertos, rasgo definitorio de las iniciativas informales, ofrece un mayor número de posibilidades y herramientas para la interacción, diálogo, creación y valoración de los contenidos.

Las páginas comprendidas como “otros”, pero que desarrollan contenidos educativos, muestran tendencias muy inciertas. Existe un desarrollo a dos velocidades en cuanto a la implementación de atributos 2.0 en sus ofertas. Unas se amoldan, permiten compartir, valorar, comentar, contactar, etc., mientras que otras siguen respondiendo a escenarios más estáticos donde la oferta es principalmente la entrega de contenidos (informativos, sobre todo). Las iniciativas dentro de esta clasificación que más desarrollan los atributos 2.0 son aquellas que han entrado en contacto con sectores de educación formal (en los casos estudiados) y disponen de alianzas para capacitación o actualización formativa como muestran las ofertas de la Cámara de Comercio de Bogotá.

El escenario colombiano de educación formal avanza positivamente hacia la oferta en línea de contenidos y crea la posibilidad real de desarrollar programas 100% en línea con un amplio alcance territorial. El auge de la oferta informal, por su parte, tiene que ver con la disponibilidad permanente. Esta oferta suele satisfacer necesidades informacionales y de instrucción de un público latente muy amplio. La educación formal en línea sigue siendo principalmente por ciclos. No se detectaron, en las iniciativas analizadas, ofertas más abiertas, como la realización permanente de MOOCs o cursos similares.

En materia de desarrollo y a partir de los datos sobre implementación TIC derivados de estudios realizados en el país (DANE, 2011 y 2012; Ipsos, 2012), el estudio indica que los contenidos gratuitos se extienden y abren un posible escenario de desarrollo ya que en el país. Para el 2013, el 14% de los internautas estaban dispuestos a pagar por contenidos educativos, lo que representa una oportunidad importante si las iniciativas que se ofrecen logran posicionarse. Estos estudios indican que el 25% de los internautas colombianos sigue formaciones en línea gratuitas (Ipsos, 2012). La dinamización del sector TIC nacional a partir de esfuerzos públicos y privados ha estimulado fuertemente la oferta de contenidos educomunicativos en línea y ha generado una nueva serie de nichos de mercado (Katz, 2009; Anderson, 2006). Este aspecto demuestra una inserción creciente en los escenarios de desarrollo a partir de las nuevas tecnologías y de las dinámicas que generan. El estudio advierte de una influencia positiva del Plan Nacional TIC y de los esfuerzos de la política que lo guía: el Plan Vive Digital, cuyos estudios de implementación exaltan la necesidad de incrementar las ofertas de contenidos y la utilidad de la web como camino para impactar en las tasas de utilización y en el crecimiento de los puntos de conexión en hogares y empresas (Plan Nacional para el Desarrollo de las TIC, 2008).

En el contexto colombiano la utilización de redes sociales sobresale como una de las principales tendencias. Esta especificidad encuentra correspondencias con las ofertas educomunicativas que incorporan la posibilidad de compartir contenidos por medio de estas plataformas (tres cuartas partes permiten compartir vía correo electrónico o redes sociales). La opción solo está activa en las informaciones y, por tanto, alimenta la tendencia a la unidireccionalidad en los procesos de transmisión de contenidos y conocimiento. Se trata, por tanto, de la entrega de información y no de la interacción productor-usuario. Sin embargo, las diferentes iniciativas comprenden la función de las redes sociales e integran servicios por medio de sus propios perfiles en estas plataformas aunque lo hacen mayoritariamente como medio de promoción. Las principales tipologías encontradas se resumen en la tabla 3.

Tabla 3. Principales tipologías. Fuente: Durán-Becerra (2013, pp. 117-119)

Componente	Procesos	Educación formal	Educación informal	Otras páginas
Dialogico	Tutoría	Desarrollado	Poco desarrollado	Poco desarrollado
	Comentar	Poco desarrollado	Desarrollado	Desarrollado
	Compartir	Poco desarrollado	Desarrollado	Desarrollado
	Programar (actividades)	Desarrollado	Poco desarrollado	Inexistente
Interactivo	Comentar	Poco desarrollado	Desarrollado	Desarrollado
	Registro	Necesario	No siempre necesario	Necesario
	Evaluación de contenidos	No	A veces	No
	Evaluación al usuario	Sí	A veces	No
	Editar	No	A veces	No
	Proponer	No	Sí (con excepciones)	A veces
Apropiación	Búsqueda autónoma	No	Sí	Sí
	Manejo de herramientas de la página	Apropiación de la plataforma únicamente (todo se hace mediante ésta)	Necesidad de apropiar múltiples posibilidades de forma autónoma	Apropiar y manejar el navegador
	Capacitación para su uso	Posibilidad de tutorial	Posibilidad de tutorial	No determinable*
	Aportes propios	No los estimula más allá del proceso de evaluación	La mayoría de páginas estimulan la creación propia	Da herramientas pero no se identificó ningún estímulo
Creatividad/ creación	Generación de contenidos	No de contenidos públicos	Existe la posibilidad	Posibilidad reducida (blogs/ comentarios)
	Diseño de nuevos espacios	No	Existe la posibilidad	Posibilidad de crear blogs
Entendi- miento crítico	Recepción	Receptor en principio pasivo	Derivada de la búsqueda propia	Derivada de la búsqueda propia
	Diálogo	Posibilidad de diálogo vía plataformas tipo <i>Moodle</i>	Comentarios, compartir y, en ocasiones, foros	Comentarios y compartir
	Producción	Derivada del proceso de evaluación	Se busca su estímulo en y por fuera de la página web	Blogs, posibles espacios de participación ciudadana
Moderniza- ción	Ajuste a demandas de la red	Ajuste lento	Ajuste rápido	Ajuste rápido
	Ajuste a productos y soportes TIC de última generación	Ajuste lento	Ajuste rápido	Ajuste rápido

## 6. Conclusiones

Los elementos identificados dejan entrever que Colombia tiene una política que secunda las iniciativas destinadas a la construcción de capacidades por medio de diferentes incentivos. Igualmente, las TIC y más específicamente los atributos 2.0, han ganado presencia en la enseñanza en línea en un proceso de doble vía. Por un lado, asistimos a una modernización de los procesos de enseñanza y, por otro, a la generación de servicios de aprendizaje e instrucción en un mayor número de iniciativas o portales de otros sectores.

Por su parte, el elemento de consumo crítico, marcado por la interacción en términos de diálogo, retroalimentación e indagación se ve minado por la predominante linealidad de los contenidos y por el sistema depositario de conocimientos. Este planteamiento reproduce, en las iniciativas más formales, pedagogías de enseñanza unidireccionales que no se nutren de los elementos que las herramientas de la web 2.0 pueden ofrecer a estos servicios, entendidos como educocomunicativos, y comprendidos como parte de un proceso dialógico de interacción, consumo y creación.

La construcción de capacidades ha sido reforzada mediante mecanismos para compartir los mensajes, contestarlos y reproducirlos. El consumo crítico —si bien la generación de capacidades influye directamente en que las personas tengan acceso a fuentes variadas, que sepan recuperar diferentes contenidos, organizarlos y utilizarlos— ha sido impulsado, sobre todo, por el sector público, que ha puesto en marcha campañas de responsabilidad y consumo sano de Internet. Destaca el impulso de estrategias que fomentan los procesos de identificación de informaciones de calidad y de generación de consciencia sobre riesgos, así como en la generación de habilidades de búsqueda y discernimiento.

El sector privado y los sistemas formales de educación se concentran en la reproducción de informaciones previamente avaladas (regladas, en ocasiones) y en apariencia transparentes. Este aspecto hace que los usuarios no generen otros tipos de habilidades necesarias para estimular el pensamiento y la conciencia de consumo críticos.

No obstante, en general, la investigación señala que el ciberespacio colombiano se nutre cada vez más de elementos de calidad, constructivos y que conducen a la generación de habilidades y competencias que favorecen los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida, de comprensión, de enriquecimiento de la web y, de esta manera, de empoderamiento de un mayor número de ciudadanos.

## 7. Referencias

- Anderson, D. (2003). Prosumer Approaches to New Media Composition: Production and Consumption in Continuum. *Kairos: A Journal of Rhetoric, Technology, and Pedagogy*, 8(1). Disponible en <http://english.ttu.edu/kairos/8.1/binder2.html?http://www.hu.mtu.edu/kairos/CoverWeb/anderson/> [2016, 10 de diciembre].
- Anderson, C. (2006). *The long tail: Why the future of business is selling less of more*. Nueva York: Hyperion.
- Aparici, R. (Coord.). (2003). *Comunicación educativa en la sociedad de la información*. Madrid: UNED.
- Aparici, R. (Coord.). (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.

- Banco Mundial (2014). *World Development Indicators (WDI)*, [en línea]. Disponible en <http://knoema.com/WBWDIGDF2016Oct/world-development-indicators-wdi-quarterly-update> [2016, 17 de noviembre].
- Barbas-Coslado, A. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de educación*, 10(14) 157-175.
- Barranquero, A. (2007). Concepto, instrumentos y desafíos de la edu-comunicación para el cambio social. *Comunicar*, 15(29), 115-120.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Carlsson, U., Tayie, S., Jacquinet-Delaunay, G., Pérez Tornero, J.M. (2008). *Empowerment through Media Education an Intercultural Dialogue*. Göteborg: Nordicom.
- CEPAL (2008). *La sociedad de la información en América Latina y el Caribe: desarrollo de las tecnologías y tecnologías para el desarrollo*, [en línea]. Disponible en <http://www.oei.es/tic/cepal.pdf> [2012, 12 de diciembre].
- CEPAL (2010). *Las TIC para el crecimiento y la igualdad: renovando las estrategias de la sociedad de la información*, [en línea]. Disponible en <http://www.eclac.cl/socinfo/noticias/documentosdetrabajo/6/41716/TICparaelcrecimientoylaigualdad.pdf> [2012, 12 de diciembre].
- CEPAL (2013). *Estrategias de TIC ante el desafío del cambio estructural en América Latina y el Caribe: balance y retos de renovación*, [en línea]. Disponible en [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4063/S2013159\\_es.pdf?sequence=1](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4063/S2013159_es.pdf?sequence=1) [2016, 3 de marzo].
- Comisión Europea (2007). *A European approach to media literacy in the digital environment*, [en línea]. Disponible en [http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/c\\_2007\\_833\\_en\\_1.pdf](http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/c_2007_833_en_1.pdf) [2014, 24 de octubre].
- Comisión Europea (2009). *Commission Recommendation on media literacy in the digital environment for a more competitive audiovisual and content industry and an inclusive knowledge society*, [en línea]. Disponible en [http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/c\\_2009\\_6464\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/c_2009_6464_en.pdf) [2014, 24 de octubre].
- Comisión Europea (2015). *Showing films and other audiovisual content in European schools. Obstacles and best practices: final report*. Bruselas: Comisión Europea.
- Culver, S. y Jacobson, T. (2012). Alfabetización mediática como método para fomentar la participación cívica. *Comunicar*, 20(39), 73-80.
- DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas) (2011). *Encuesta Anual de Servicios - EAS Resultados Definitivos*, [en línea]. Disponible en [http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/eas/presentacion\\_eas\\_2011def.pdf](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/eas/presentacion_eas_2011def.pdf), [2013, 20 de mayo].
- DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas) (2012). *Tecnologías de la información y las comunicaciones: resultados módulo TIC ECV 2011*, [en línea]. Disponible en [http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/tic/prese\\_tic\\_2012.pdf](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/tic/prese_tic_2012.pdf) [2013, 20 de mayo].
- De Oliveira, I. (2009). Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. *Nómadas*, 30(0), 194-207.
- Durán-Becerra, T. (2013). *La Alfabetización digital mediática y el reto de las TIC en Colombia*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Frau-Meigs, D. (2012). Transliteracy as the New Research Horizon for Media and Information Literacy. *Medijske studije*, 3(6), 14-26.

- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Giraldo, S. (2010). Ciudadanía activa y alfabetización mediática: relaciones básicas y posibilidades de desarrollo. EN A. Faleiros y N. Scantamburlo. *Revererar*. (pp. 27-32). Barcelona: Gabinete de Comunicación y Educación (Universidad Autónoma de Barcelona).
- Grizzle, A., Moore, P., Dezuanni, M., Asthana, S., Wilson, C., Banda, F., Onumah, C. (2013). *Media and information literacy: policy and strategy guidelines*. París: UNESCO.
- Ipsos (2012). *Primer Gran Estudio Continuo de Ipsos Napoleón Franco sobre el nivel de digitalización de los colombianos y cómo las nuevas tecnologías están impactando sus vidas*, [en línea]. Disponible en <http://www.slideshare.net/DiegoMolanoVega/encuesta-de-consumo-digital> [2013, 17 de mayo].
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Katz, R. (2009). *El papel de las TIC en el desarrollo. Propuesta de América Latina a los retos económicos actuales*. Madrid: Ariel.
- Katz, R., Koutroumpis, P. (2013). Measuring Digitization: a growth and welfare multiplier. *Technovation*, 33 (11), 311-386.
- Kolowich, S. (2012). *How will MOOCs make Money?*, [en línea]. Disponible en <https://www.insidehighered.com/news/2012/06/11/experts-speculate-possible-business-models-mooc-providers> [2015, 2 de febrero].
- Lau, J. y Cortés, J. (2009). Habilidades informativas: convergencia entre ciencias de información y comunicación. *Comunicar*, 21(32), 21-30.
- O'reilly, T. (2009). *What is web 2.0*, [en línea]. Disponible en <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html> [2015, 2 de febrero].
- Perceval, J.M. y Tejedor, S. (2007). El cine y la televisión como nuevos paradigmas de la Educación. *Revista de Comunicaciones, Periodismo y Ciencias Sociales. Tercer Milenio*, 18(1). 1-12.
- Pérez Tornero, J.M y Pi, M. (2014). *Perspectivas 2014: Tecnología y Pedagogía en las Aulas*. Barcelona: Planeta.
- Pérez Tornero, J.M. y Varis, T. (2010). *Media literacy and new humanism*. París: Unesco.
- Pérez Tornero, J.M. (2008). La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática. *Comunicar*, 16(31), 15-25.
- Pérez Tornero, J.M. (2004). *Promoting Digital Literacy*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Plan Nacional TIC 2008-2019. (2008). *Colombia*, [en línea]. Disponible en <http://www.eduteka.org/pdfdir/ColombiaPlanNacionalTIC.pdf>, [2013, 10 de marzo].
- Said, E. y Arcila, C. (2011a). Los cibermedios en América Latina y la Web 2.0. *Comunicar*; 19(37), 125-131.
- Said, E., Arcila, C. y Méndez, J. (2011b). Desarrollo de los Cibermedios en Colombia. *El profesional de la información*, 20 (1), 47-53.
- Tejedor, S. (2010). Web 2.0 en los ciberdiarios de América Latina, España y Portugal. *El profesional de la información*, 19(6), 610-619.
- UNESCO (2008). *Towards Information Literacy Indicators*, [en línea]. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001587/158723e.pdf>, [2013, 10 de marzo].
- UNESCO (2011a). *Alfabetización Mediática e Informativa. Currículo para Profesores*. París: UNESCO.
- UNESCO (2011b). *Towards Media and Information Literacy Indicators. Background Document of the Expert Meeting*. París: UNESCO.
- UNESCO (2012). *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación*, [en línea]. Disponible en <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/> [2013, 20

- de noviembre]. UNESCO (2013). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: country readiness and competencies*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2014). Declaración de París. Foro Europeo de Alfabetización Media Mediática e Informativa 2014, [en línea]. Disponible en [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/paris\\_mil\\_declaration.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/paris_mil_declaration.pdf) [2015, 2 de febrero].
- Vive Digital Colombia (2011). *Plan Vive Digital del Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones*, [en línea]. Disponible en [http://201.234.78.242/vivedigital/files/Vivo\\_Vive\\_Digital.pdf](http://201.234.78.242/vivedigital/files/Vivo_Vive_Digital.pdf) [2013, 10 de marzo].