

La integración de la alfabetización mediática e informacional en el currículum de Uruguay: conceptualización y presencia en la educación básica integrada

*The Integration of Media and Information Literacy into Uruguay's Curriculum:
Conceptualization and Presence in Integrated Basic Education*

*A integração da alfabetização midiática e informacional no currículo do Uruguai:
conceituação e presença na educação básica integrada*

Elizabeth Guadalupe Rojas-Estrada¹

ORCID: 0000-0003-4104-5830

Rosario Sánchez-Vilela²

ORCID: 0000-0003-2995-0520

¹Universidad de Huelva, España.

²Universidad Católica del Uruguay, Uruguay.

Correspondencia: elizabeth.rojas@dedu.uhu.es

Recepción: 17/08/2024

Revisión: 24/12/2024

Aceptación: 23/02/2025

RESUMEN. Desde el 2023, Uruguay se ha convertido en uno de los países que han incorporado explícitamente la alfabetización mediática e informacional (AMI) en su currículo educativo. La AMI es un conjunto de competencias que prepara a los ciudadanos para interactuar crítica y éticamente con la información y los medios de comunicación. Este artículo analiza la integración de la AMI en los documentos curriculares de la educación básica integrada, abordando su conceptualización y la presencia de objetivos de aprendizaje asociados, a través de un análisis de contenido. Aunque el concepto de AMI se menciona específicamente en la unidad de "Comunicación y Sociedad" del noveno grado, se han identificado objetivos curriculares asociados desde la educación inicial hasta la educación secundaria. No obstante, resulta crucial esclarecer la relación entre los distintos términos empleados en la documentación para una mejor comprensión del alcance y las implicaciones de la AMI.

Palabras clave: alfabetización mediática; competencia mediática; educación mediática; currículum; Latinoamérica.

ABSTRACT. Since 2023, Uruguay has become one of the countries that have explicitly incorporated Media and Information Literacy (MIL) into its educational curriculum. MIL encompasses a set of competencies that equip citizens to engage critically and ethically with information and the media. This article examines how MIL has been integrated into the curricular documents of integrated basic education, focusing on its conceptualization and the presence of related learning objectives through a content analysis. Although the term MIL is explicitly mentioned in the "Communication and Society" unit of ninth grade, curricular objectives linked to these competencies have been identified from early childhood education through secondary education. However, clarifying the relationship between the different terms used in official documentation is essential for a better understanding of the scope and implications of MIL.

Keywords: media literacy; media competence; media education; curriculum; Latin America.

RESUMO. Desde 2023, o Uruguai tornou-se um dos países que incorporaram explicitamente a alfabetização midiática e informacional (AMI) em seu currículo educacional. A AMI é um conjunto de competências que prepara os cidadãos para interagir de maneira crítica e ética com a informação e os meios de comunicação. Este artigo analisa a integração da AMI nos documentos curriculares da educação básica integrada, abordando sua conceituação e a presença de objetivos de aprendizagem associados, por meio de uma análise de conteúdo. Embora o conceito de AMI seja mencionado especificamente na unidade de "Comunicação e Sociedade" do nono ano, foram identificados objetivos curriculares associados desde a educação infantil até o ensino médio. No entanto, é fundamental esclarecer a relação entre os diferentes termos utilizados na documentação para uma melhor compreensão do alcance e das implicações da AMI.

Palavras-chave: alfabetização midiática; competência midiática; educação midiática; currículo; América Latina.

Introducción

Desde la perspectiva latinoamericana, influida por la “educación liberadora” de Paulo Freire y el trabajo de educadores como Mario Kaplún, la alfabetización mediática e informacional (AMI) se concibe como un proceso para fomentar la conciencia crítica en los individuos. Esto supone capacitarlos para identificar y analizar reflexivamente las estructuras y dinámicas de poder que afectan su capacidad de expresarse, participar democráticamente y transformar su entorno mediante el uso ético y efectivo de los medios (Crovi, 2024). Para Hobbs (2021), se trata de una herramienta esencial en la era digital, ya que permite empoderar a los ciudadanos como consumidores y productores de contenidos, en un contexto donde la abundancia de información requiere habilidades para navegar y tomar decisiones informadas.

La enseñanza de la AMI implica el desarrollo de la competencia mediática, concebida como un enfoque integrador que reúne competencias diversas, como la audiovisual, informacional y digital (Aguaded et al., 2021). De acuerdo con distintos modelos, la competencia mediática actúa a nivel personal, social y cultural (Kačínová & Sádaba Chalezquer, 2022) y posee un carácter multidimensional que no se limita al manejo de dispositivos tecnológicos o al acceso a fuentes informativas, sino que incorpora la adquisición de habilidades y conocimientos en dimensiones como la ideología y los valores, los lenguajes, los procesos de producción y difusión, los procesos de interacción, la estética (Ferrés & Piscitelli, 2012), la participación ciudadana y la política e industria mediática (Pérez-Rodríguez & Delgado-Ponce, 2012). En términos prácticos, la AMI puede traducirse en la capacidad de los estudiantes para verificar la veracidad de una noticia viral en redes sociales, analizar críticamente un comercial para identificar estereotipos o crear contenidos que promuevan la conciencia social sobre problemáticas como el cambio climático y otras cuestiones que impactan directamente en sus vidas (Grizzle et al., 2023).

En este contexto, la institucionalización de la AMI y su inclusión en el currículum educativo son pasos esenciales hacia la formación de ciudadanos informados, críticos y participativos (Wallis & Buckingham, 2016). Estas medidas, que requieren una firme voluntad política, no

solo pueden fortalecer la democracia y reducir las disparidades en el acceso a la información, sino también contribuir al desarrollo integral de los individuos en el complejo y cambiante ecosistema mediático (Frau-Meigs et al., 2017). En este sentido, su inclusión en el currículum muestra variaciones significativas entre distintos países. En naciones como Perú (Mateus & Suárez-Guerrero, 2017), Colombia (Pérez-Rodríguez & Sandoval-Romero, 2013), China (Cheung & Xu, 2016) y Portugal (Tomé & De Abreu, 2019), el concepto de AMI o competencia mediática no está explícitamente establecido en los textos curriculares, aunque se identifican objetivos relacionados con sus principios en diversas asignaturas. Por otro lado, países como Eslovaquia, Finlandia y Canadá han adoptado un enfoque más explícito, incluyendo la AMI como una asignatura optativa o un componente transversal claramente definido en sus documentos oficiales, y asociándola a asignaturas como artes, lenguajes e informática (Zhang et al., 2020). En este contexto, según las últimas revisiones sobre el estado de la AMI en el currículum de los países latinoamericanos (Garro-Rojas, 2020; Rojas-Estrada et al., 2023; Trejo-Quintana, 2017), Uruguay se distingue como un pionero al incorporarla de manera explícita, lo que resalta la importancia de estudiar este caso en particular.

Este país ha demostrado un compromiso histórico con la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Según la aportación de Sánchez-Vilela et al. (2019), el recorrido de Uruguay en este ámbito revela una serie de hitos significativos que surgieron tras el retorno a la democracia en la década de los noventa. En 1992 se inició la incorporación de tecnologías de la información en las escuelas primarias y secundarias mediante el Sistema Nacional de Informática y Educación. Posteriormente, entre 1995 y 1999, la Reforma Educativa, conocida como la “Reforma Rama”, destacó la importancia de su enseñanza, aumentando la carga horaria dedicada a esta asignatura. Esta tendencia continuó en la administración siguiente a principios del siglo XXI, con la apertura de espacios dedicados a fortalecer este tipo de educación, como el Centro Audiovisual, que abordaba el estudio de los medios de comunicación. Sin embargo, las autoras también destacan que, aunque durante este período se desarrollaron políticas y se implementaron programas piloto en algunas instituciones educativas para mejorar el acceso a la tecnología y capacitar a los docentes, y se

realizaron esfuerzos para fomentar la educación mediática, esta no fue formalmente integrada en el currículo, y las iniciativas en este ámbito fueron aisladas y dependientes de proyectos específicos.

En este contexto, la implementación del Plan Ceibal en 2007 marcó un cambio significativo. Esta macropolítica, concebida para reducir la brecha digital y promover la inclusión tecnológica en la educación, no solo contempló la distribución de dispositivos, sino también estrategias integrales como la capacitación docente y la creación de contenido educativo digital (De María & Bartesaghi, 2023). A pesar de los esfuerzos realizados, Ana Laura Martínez, quien ha estado involucrada desde el inicio del plan, señala que aún persiste el desafío de lograr un “uso significativo” de la tecnología y los medios (García-Graña, 2016). Por otra parte, Irene de Juan (2016, pp. 43-44), en su análisis sobre los “modelos de inclusión digital”, advierte que ese “uso con sentido” no debe limitarse únicamente al aprendizaje técnico ni a la suposición de que la dotación tecnológica garantiza automáticamente el cambio esperado, ya que la superación de las diversas brechas digitales no se limita solo al acceso, sino que estas brechas surgen de una combinación de factores económicos, sociales y culturales presentes en los hogares de los estudiantes y también incluyen la desigualdad en el desarrollo de competencias en esta materia. Por tanto, la integración explícita de la AMI en el currículum educativo uruguayo constituye una oportunidad clave para avanzar en esta dirección y establecer un modelo para otros países de la región que también buscan incorporar este tipo de educación en sus sistemas educativos.

En este contexto, esta investigación se desarrolla como parte de un proyecto más amplio, que se enfoca en estudiar la integración de la competencia mediática en el currículum prescrito de los países latinoamericanos¹ (Rojas-Estrada et al., 2024a), y tiene como objetivo analizar de manera específica el caso de Uruguay, examinando la conceptualización de la AMI en los textos curriculares de la Educación Básica Integrada (EBI) y evaluando la presencia y progresión de la competencia mediática en los objetivos de aprendizaje de dicha propuesta curricular. Con ello, se busca proporcionar información actualizada a diseñadores de políticas educativas, planificadores curriculares, investigadores y educadores, para que puedan desarrollar estrategias y recursos efectivos en

esta materia, así como contribuir a la discusión sobre la integración de la AMI en Uruguay.

Políticas sobre AMI en Uruguay

El Plan Estratégico 2021-2025 del Plan Ceibal ha delineado un proceso de implementación en cuatro etapas desde su concepción. La última etapa, que abarca desde 2020 hasta 2025, se centra en un enfoque sistémico de educación combinada y en el fortalecimiento de la interinstitucionalidad en el sistema educativo (Centro Ceibal, 2023a, p. 7). Esta fase también se orienta hacia la consolidación de la infraestructura tecnológica y la promoción del intercambio internacional de experiencias en la integración de tecnologías educativas. Además, el Plan Ceibal actualmente cuenta con trece programas, destacando especialmente iniciativas dedicadas a la enseñanza de habilidades de programación (Centro Ceibal, 2023a, p. 49), en conjunto con la implementación de la Estrategia Nacional de Ciudadanía Digital para una Sociedad de la Información y el Conocimiento 2024-2028 (Centro Ceibal, 2023b). En este último documento, se introduce el concepto de “alfabetización en ciudadanía digital” para describir el conjunto de destrezas necesarias para desenvolverse en los entornos digitales, enfocándose en tres aspectos fundamentales: a) comprender su funcionamiento y condiciones; b) conocer las normas de convivencia y prácticas asociadas; y c) tener la capacidad de crear y participar activamente (Centro Ceibal, 2023b, p. 14).

Según Durán-Becerra (2016), además del Plan Ceibal, en Uruguay existen otras políticas que respaldan la integración de las TIC en el ámbito educativo, entre las que destacan la Agenda Digital y el Plan Nacional de Alfabetización Digital (PNAD). Ambos documentos proponen acciones destinadas a promover la ciudadanía digital, sin embargo, la Agenda Uruguay Digital 2025 de AGESIC subraya la necesidad de que todas las personas adquieran conocimientos y competencias digitales, abogando por su integración en la educación formal en todos los niveles educativos (Agencia de Gobierno Electrónico y Sociedad de la Información y del Conocimiento, 2023, p. 5). Además, Durán-Becerra (2016) señala como una de las

1:: La finalidad de este proyecto de investigación es comprender cómo se estructura esta política educativa y ofrecer directrices para una integración efectiva de los principios de la AMI en América Latina.

fortalezas de esta política el hecho de que no se construye únicamente mediante decisiones gubernamentales, sino que se desarrolla con la participación y colaboración de otros actores clave, como la sociedad civil, expertos y la industria. A su vez, es importante considerar las políticas educativas transversales establecidas en el Plan de Política Educativa Nacional 2020-2025 (Ministerio de Educación y Cultura [MEC], 2021), las cuales también abogan por la construcción de la ciudadanía digital con el propósito de fomentar una sociedad más informada y responsable.

De manera específica, la integración explícita de la AMI se fundamenta en la adopción de las “alfabetizaciones fundamentales” que se establecen en el Marco Curricular Nacional (MCN), vigente desde marzo de 2023. Las autoridades educativas decidieron incorporar la AMI en el enfoque de “Comunicación en Sociedad”, una unidad curricular ubicada en el noveno grado (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2022a, p. 24). Esta elección se fundamentó en el hecho de que, a la edad de aproximadamente catorce años, los estudiantes alcanzan un nivel de desarrollo cognitivo que les permite realizar análisis críticos (Magallanes, 2023).

Método

Para analizar la integración de la AMI en el currículo de la EBI se han definido dos dimensiones de análisis: 1) *conceptualización*, que se centra en el uso del concepto de AMI y su integración en la documentación; y 2) *presencia y progresión*, que aborda los objetivos de aprendizaje asociados con las dimensiones que integran la competencia mediática. Para ello, se ha efectuado un análisis de contenido en cinco textos curriculares vigentes y de aplicación nacional (Tabla 1). Según Piñeiro-Naval (2020), esta metodología se utiliza para identificar patrones, temas, significados y relaciones dentro de un conjunto específico de datos, facilitando así una interpretación objetiva y la codificación de los contenidos.

En esta investigación se siguió el protocolo propuesto por Kriger (2021), que implica, en primer lugar, establecer las unidades de análisis. Para la primera dimensión, estas unidades se centraron en el contenido del MCN (ANEP, 2022a) y del Plan de Estudios de la EBI (ANEP, 2022b). En cuanto a la segunda dimensión, se consideraron los criterios de logro de cada una de las asignaturas contenidas

en los programas educativos del tramo 1 al 6. Posteriormente, los documentos se sometieron a dos procedimientos diferenciados para cada dimensión:

1. *Conceptualización*. Se llevó a cabo una búsqueda inicial utilizando los siguientes términos clave: “alfabetización”, “alfabetización mediática” y “competencia mediática”. Posteriormente, se categorizaron los datos en cuatro áreas: a) presencia del concepto de AMI, identificando menciones explícitas y su ubicación dentro de los documentos; b) definición, clasificando las diversas interpretaciones encontradas; c) autoría, identificando los referentes teóricos utilizados; y d) justificación de la integración, analizando los argumentos presentados en los documentos.

2. *Presencia y progresión*. Para la segunda dimensión de análisis, la detección del contenido manifiesto se realizó utilizando los siguientes términos: “tecnologías de la información y comunicación”, “digital”, “medios de comunicación”, “redes sociales”, “periódico”, “noticia”, “publicidad” y “audiovisual”. Luego, los criterios de logros por asignatura fueron leídos completos para descartar objetivos no asociados con la competencia mediática y, tras este cribado, se creó una base de datos con los 184 objetivos curriculares potenciales en Excel. Tras esto, se han agrupado los datos en ocho categorías que corresponden a las dimensiones de la competencia mediática, las cuales fueron desarrolladas mediante una experiencia tecnopedagógica realizada con docentes, directivos y autoridades educativas (Rojas-Estrada et al., 2024b). Esta experiencia fue diseñada sobre la base de un análisis de distintos modelos de dimensiones e indicadores utilizados, como el de Ferrés y Piscitelli (2012) y el de Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012). La descripción de cada dimensión se muestra a continuación:

- a) *Uso y adaptación tecnológica*: centrada en desarrollar habilidades para utilizar de manera eficaz y adaptarse a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), comprendiendo su funcionamiento, potencialidades y riesgos en diversos contextos mediáticos.
- b) *Gestión de la información*: implica la capacidad de localizar, evaluar, seleccionar y organizar información proveniente de diferentes fuentes y formatos, con el fin de generar conocimiento y tomar decisiones informadas.

- c) *Lenguajes y sensibilidad estética*: aborda la comprensión y apreciación de los distintos lenguajes mediáticos, así como el desarrollo de la sensibilidad estética para interpretar y analizar mensajes mediáticos a partir de perspectivas culturales y creativas.
- d) *Participación cívica y responsabilidad digital*: fomenta la participación activa y responsable en la esfera pública digital, promoviendo el ejercicio de derechos y deberes ciudadanos en entornos mediáticos y digitales, incluyendo la ética en línea y el respeto por la diversidad de opiniones.
- e) *Procesos de interacción y bienestar digital*: incide en el desarrollo de habilidades para gestionar la interacción del individuo con los entornos digitales, promoviendo un uso responsable y saludable de las TIC.
- f) *Procesos de producción y difusión*: se enfoca en la capacidad para crear, editar y compartir contenido mediático de manera efectiva, creativa y ética, comprendiendo los procesos de producción requeridos en las diferentes plataformas y formatos.
- g) *Procesos de comprensión*: desarrolla habilidades para comprender de manera crítica los contenidos mediáticos, identificando intereses, valores y perspectivas implícitas, así como evaluando la veracidad de la información.
- h) *Interculturalidad*: promueve la comprensión y valoración de la diversidad cultural en los medios de comunicación, así como la capacidad para interactuar de manera respetuosa y empática en contextos mediáticos multiculturales.

Después de este proceso, se llegó a un consenso para eliminar tres registros debido a que se dictaminó que corresponden a destrezas asociadas al desarrollo de la competencia lingüística. En consecuencia, se identificaron un total de 181 objetivos de aprendizaje asociados a las dimensiones de la competencia mediática, distribuidos de la siguiente manera: Uso y adaptación tecnológica (65); Gestión de la información (29); Lenguajes y sensibilidad estética (29); Participación cívica y responsabilidad digital (16); Procesos de producción y difusión (16); Procesos de interacción y bienestar digital (13); Procesos de comprensión (12); Interculturalidad (1). Asimismo, para garantizar la transparencia del estudio, se proporciona

material complementario que incluye la base de datos creada, en la cual se enlistan los objetivos curriculares categorizados por dimensión. Se encuentra registrada en el repositorio de datos de Figshare (Rojas-Estrada & Sánchez-Vilela, 2024).

Tabla 1
Visión general del análisis por dimensión

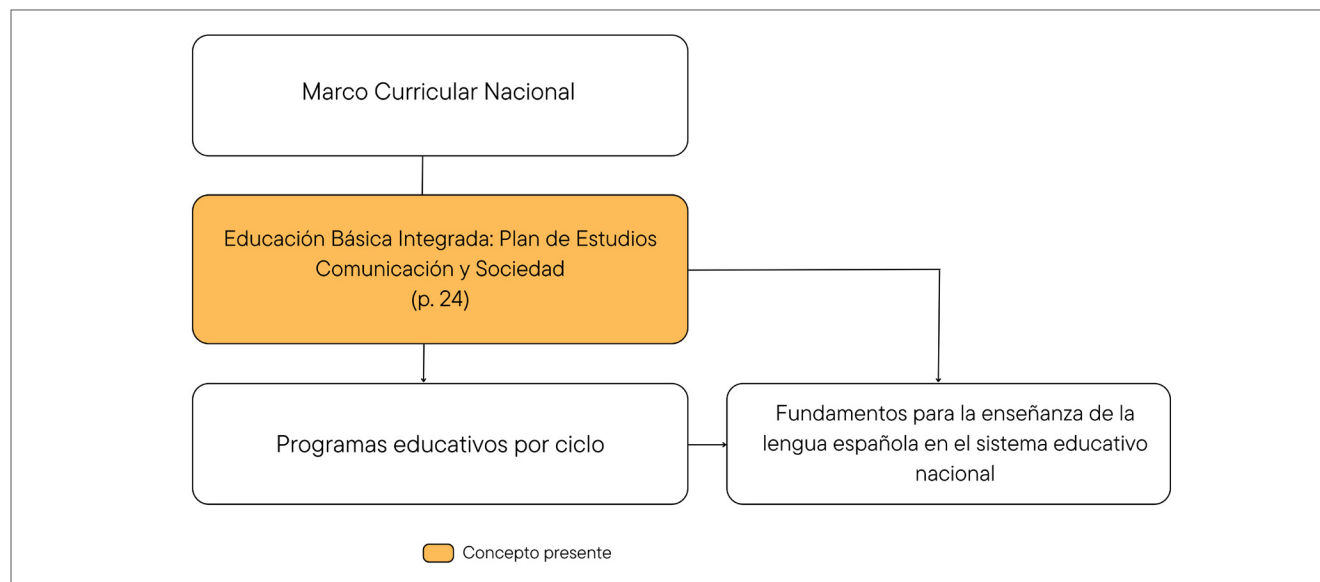
Dimensión de análisis	Documento	Unidad de análisis	Categorías de análisis
1. Conceptualización	Marco Curricular Nacional 2022 Plan de Educación Básica Integrada	Contenido	a. Presencia del concepto de AMI b. Definición c. Autoría d. Justificación de la integración
2. Presencia y progresión	Educación Básica Integrada. Programas 1.er Ciclo Educación Básica Integrada. Programas 2.º Ciclo Educación Básica Integrada. Programas 3.er Ciclo	Criterios de logro	a. Participación cívica y responsabilidad digital b. Interculturalidad c. Procesos de producción y difusión d. Procesos de comprensión e. Gestión de la información f. Lenguajes y sensibilidad estética g. Uso y adaptación tecnológica

Resultados

Conceptualización de AMI

El término AMI solo se menciona únicamente dos veces en el documento *Educación Básica Integrada (EBI): Plan de Estudios*, específicamente en una sección dedicada a la descripción de la unidad curricular “Comunicación y Sociedad” (ANEP, 2022b, p. 24). En esta sección se cita la definición promovida por la Unesco, la cual conceptualiza la AMI como un conjunto de “competencias”

Figura 1
Distribución del concepto de AMI en los documentos curriculares



destinadas a maximizar los beneficios y minimizar los riesgos asociados al ecosistema mediático, las cuales son indispensables y deben enseñarse a lo largo de la vida y que deben ser vistas como un derecho fundamental (ANEP, 2022b, p. 24). Sin embargo, el documento carece de información adicional sobre la AMI; no detalla las competencias específicas a las que se refiere ni analiza los beneficios o riesgos que los ciudadanos, incluidos los estudiantes, enfrentan. Esta omisión dificulta la contextualización para los docentes sobre cómo estas competencias pueden ser aplicadas para abordar fenómenos como la desinformación, el ciberacoso y los discursos de odio. Además, no se contempla su interrelación con la “ciudadanía digital”, un término recurrente en otros documentos gubernamentales que posicionan su desarrollo como una meta fundamental del proceso educativo (e. g., MEC, 2021; Centro Ceibal, 2023b).

Por otra parte, su introducción se justifica al considerar que los dispositivos digitales facilitan la producción constante y sistemática de textos y mensajes, exponiendo al estudiante a situaciones continuas de emisión y recepción (ANEP, 2022b, p. 24). Por ello, se considera que, a través de la AMI, es posible analizar e interpretar estos contenidos, comprender explícita e implícitamente

lo comunicado, y descubrir las intenciones detrás de los mensajes, las cuales la iniciativa curricular ubica como tareas fundamentales en la enseñanza de la asignatura de español, que dentro de sus objetivos tiene formar estudiantes capaces de tomar decisiones informadas ante la diversidad de mensajes que enfrentan (ANEP, 2022b, p. 24).

Pese a su mención en el plan de estudios, como se evidencia en la Figura 1, no se hace referencia al término AMI en el programa de estudio correspondiente al noveno grado (ANEP, 2023c). Tampoco en el documento guía aprobado por la ANEP, denominado *Fundamentos para la enseñanza de la lengua española en el sistema educativo nacional* (Cabakian-Satut et al., 2022), en el que se definen los lineamientos, métodos y contenidos que deben seguir los docentes de las asignaturas del área de lengua y de “comunicación y sociedad” para impartirse de manera efectiva.

En el MCN, aunque no se menciona explícitamente la AMI, se hace referencia al concepto de “alfabetizaciones fundamentales” como uno de los “criterios orientadores” que facilitan la estructuración de los contenidos educativos (ANEP, 2022a, p. 55). Por consiguiente, el Plan de Estudios de la EBI considera las “alfabetizaciones fundamentales” como un “componente curricular” esencial,

del cual emanan cinco espacios educativos específicos (ANEP, 2022b, p. 20). Estos espacios, junto con los porcentajes que cada uno ocupa dentro de la estructura curricular propuesta, son los siguientes (ANEP, 2022b, p. 30): espacio científico-matemático (42 %), espacio de comunicación (26 %) –donde se inscribe explícitamente la AMI–, espacio de ciencias sociales y humanidades (11 %), espacio creativo-artístico (10 %) y espacio de desarrollo personal y conciencia corporal (11 %). Este enfoque integral abarca un conjunto esencial de habilidades y conocimientos necesarios para enfrentar las exigencias de la vida cotidiana en diversos ámbitos, incluyendo “el manejo de la tecnología, el lenguaje de programación y la comunicación” (ANEP, 2022a, p. 55). Esta perspectiva se alinea con la propuesta de *Multiliteracies* del New London Group (Oozeerally et al., 2020) y ha sido adoptada por otros sistemas educativos, como el de Finlandia (Palsa & Salomaa, 2020) y el de Brasil, que lo incluye en la *Base Nacional Común Curricular* (MEC, 2018).

Por otra parte, el MCN menciona la “tecnología y ciudadanía digital” como otro “criterio orientador”, cuya consideración se fundamenta en varios factores: a) la omnipresencia de los medios; b) la necesidad de abordar las realidades comunicativas de los estudiantes en el aula; c) el desarrollo de competencias para su futura inserción laboral; y d) la formación de ciudadanos digitales responsables y comprometidos con su entorno (ANEP, 2022a, p. 55). Este documento subraya que estos criterios presentan dos características principales: en primer lugar, funcionan como componentes transversales que trascienden los límites de asignaturas específicas; y, en segundo lugar, su integración debe ser sistemática y longitudinal a lo largo de todo el proceso educativo obligatorio. El Plan de Estudios, por su parte, incorpora el “componente técnico-tecnológico” dedicado al desarrollo de habilidades relacionadas con la ciudadanía digital y tecnologías emergentes como la robótica (ANEP, 2022b, p. 19). Esta combinación se justifica en la necesidad de capacitar a los estudiantes no solo en el manejo práctico de la tecnología, sino también en el cultivo de habilidades críticas y un sentido ético en el uso de los medios y la información, pese a que estos principios son propios de la AMI, no se menciona este término.

Presencia y progresión de la AMI: Objetivos de aprendizaje asociados

A continuación, se describen los objetivos de aprendizaje asociados a las dimensiones de la competencia mediática, identificados en los programas de los tres ciclos que conforman la educación básica integrada (ANEP, 2022b, p. 20), junto con su progresión:

- Educación Básica Integrada (1.º Ciclo): Niveles 3, 4 y 5 años de edad, grados 1.º y 2.º
- Educación Básica Integrada (2.º Ciclo): Grados 3.º, 4.º, 5.º y 6.º
- Educación Básica Integrada (3.º Ciclo): Grados 7.º, 8.º y 9.º

Asimismo, se incluyen citas con las respectivas páginas donde pueden encontrarse los objetivos curriculares que sustentan los resultados.

Uso y adaptación tecnológica

En general, se han identificado tres objetivos curriculares predominantes relacionados con esta dimensión: 1) la capacidad de identificar los avances tecnológicos en el entorno del estudiante y evaluar su impacto en diversas esferas, desde la vida cotidiana hasta aspectos socioeconómicos (e. g., ANEP, 2023c, p. 218, 2023b, p. 181), con un enfoque especial en el séptimo grado para analizar también los efectos ambientales (ANEP, 2023c, p. 362); 2) el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramientas para resolver problemas matemáticos (e. g., ANEP, 2023c, p. 38) y facilitar el aprendizaje en diferentes áreas del conocimiento, como la geografía (e. g., ANEP, 2023c, p. 103, 2023b, p. 259); 3) la colaboración activa entre los estudiantes en entornos digitales, reconociendo el valor del trabajo en equipo y la interacción colaborativa como componentes esenciales para el desarrollo integral (e. g., ANEP, 2023b, p. 455, 463).

Específicamente, en el primer ciclo, que abarca la educación inicial y los grados primero y segundo de primaria, se observa una orientación hacia la familiarización temprana de los estudiantes con los dispositivos tecnológicos. Se propone enseñar a seleccionar el dispositivo más adecuado para diferentes contextos y a explorar sus diversas funcionalidades, al tiempo que se les inculcan hábitos de uso y cuidado responsables (ANEP, 2023a, p. 10, 345, 350). A medida que

los estudiantes avanzan hacia grados superiores, el plan de estudios se enfoca en desarrollar competencias más especializadas. Por ejemplo, en séptimo grado, se introduce la construcción de robots educativos y el funcionamiento de distintos dispositivos electrónicos (ANEP, 2023c, p. 389), mientras que en octavo grado se profundiza en el reconocimiento y evaluación del uso de algoritmos y la inteligencia artificial en diversos contextos (ANEP, 2023c, p. 124). Este proceso culmina en noveno grado, donde se promueve la implementación y codificación de programas de mayor complejidad, siguiendo rigurosamente las distintas etapas del desarrollo de software (ANEP, 2023c, p. 376).

Gestión de la información

Del análisis se desprenden cuatro objetivos predominantes asociados a esta dimensión: a) desarrollar la habilidad de buscar y seleccionar información en diversas fuentes digitales, aprendiendo a identificar los datos relevantes; b) reconocer, seleccionar y utilizar diversas herramientas digitales para interpretar datos y recuperar información (e. g., ANEP, 2023a, p. 185, 351); c) organizar y almacenar información en diversos formatos digitales, incluyendo la creación y gestión de bases de datos (e. g., ANEP, 2023b, p. 80, 388, 2023a, p. 351); y d) analizar la fiabilidad y validez de la información obtenida de diversas fuentes, fomentando un pensamiento crítico y habilidades de razonamiento para evaluar el impacto y la credibilidad de los datos (e. g., ANEP, 2023b, p. 216, 2023c, p. 365).

De manera particular, en el primer ciclo (tres años - segundo grado) se busca que los alumnos utilicen dispositivos para obtener información sobre temas sencillos, como la familia y los oficios en su entorno (ANEP, 2023a, p. 164). En tercero y cuarto grado se comienzan a desarrollar destrezas para el almacenamiento y recuperación de información digital en el contexto escolar, así como para buscar y organizar información en internet con la orientación del docente para resolver tareas académicas, práctica que se extiende hasta noveno grado (ANEP, 2023b, p. 455). Un aspecto interesante es que, a partir del tercer grado, se inicia el análisis de la fiabilidad de la información, especialmente en temas científicos y de salud, así como en temas históricos, fomentando la comparación de distintas fuentes (ANEP, 2023b, p. 80). Finalmente, en noveno grado se propone que los estudiantes adquieran

habilidades para diseñar e implementar bases de datos simples, manipulando datos almacenados de forma digital (ANEP, 2023c, p. 377). Cabe resaltar que esta propuesta es coherente con los principios de la AMI para esta dimensión, al incluir objetivos que promueven no solo el acceso y la utilización de tecnologías digitales como fuentes de información, sino también el desarrollo de habilidades críticas para evaluar y gestionar datos de manera eficaz.

Lenguajes y sensibilidad estética

En esta dimensión la iniciativa se centra en dos objetivos que reflejan el papel activo de los estudiantes como receptores y productores. En primer lugar, busca desarrollar la capacidad de los estudiantes para identificar, analizar y comprender elementos visuales presentes en diversas producciones artísticas y mediáticas (e. g., ANEP, 2023a, p. 292, 2023c, p. 254). En segundo lugar, promueve la habilidad de los estudiantes para expresar sus ideas, emociones y percepciones mediante distintos lenguajes visuales y digitales (e. g., ANEP, 2023a, p. 351, 2023c, p. 254).

En el primer ciclo se espera que los alumnos utilicen diversos lenguajes digitales, como imágenes simples y sonidos, para expresar de manera básica sus ideas, conocimientos, sentimientos y opiniones (ANEP, 2023a, p. 345, 351). Es decir, se promueve la producción de interpretaciones que relacionan los elementos visuales con el significado cultural de las imágenes. Además, se les introduce a géneros cinematográficos como el documental, comenzando así a familiarizarlos con diferentes formas de narración visual (ANEP, 2023a, p. 351). A partir de cuarto grado se les pide que reconozcan el “vocabulario propio” de los entornos digitales (ANEP, 2023b, p. 118). Se estimula la exploración y percepción consciente de diferentes aspectos visuales y cinematográficos, como los ángulos de toma y los movimientos de cámara (ANEP, 2023b, p. 292, 302). En quinto grado se anima a los estudiantes a comprender y experimentar con una variedad de géneros pictóricos y cinematográficos, ampliando así su apreciación y capacidad crítica de las artes visuales (ANEP, 2023b, p. 303).

En la educación secundaria, en séptimo grado, los estudiantes profundizan en la relación entre la cultura visual y su identidad, con el propósito de comprender cómo la primera influye en su percepción del mundo y en la formación de su propia identidad (ANEP, 2023c, p. 254).

Además, se les motiva a desarrollar proyectos que exploren estos conceptos, promoviendo una reflexión crítica sobre el impacto de las imágenes en la sociedad y en su vida personal (ANEP, 2023c, p. 254). En particular, en noveno grado, se busca que los estudiantes reconozcan las formas de expresión que se presentan en las comunidades virtuales, así como entender la dinámica y los símbolos utilizados (ANEP, 2023c, p. 140).

Participación cívica y responsabilidad digital

Los objetivos primordiales identificados en esta dimensión abarcan: a) la enseñanza de normas básicas de comportamiento en línea y la gestión de la identidad digital (e. g., ANEP, 2023b, p. 463, 2023c, p. 376); b) la detección de conductas perjudiciales y de riesgo en entornos digitales (e. g., ANEP, 2023b, p. 463, 2023c, p. 365); y c) la promoción del compromiso ciudadano en la resolución de problemas locales mediante el uso de las TIC (ANEP, 2023a, p. 236).

En el primer ciclo se propone introducir a los estudiantes en el uso de normas digitales fundamentales, como la “netiqueta”, y enseñarles a respetar diversas normativas que regulan la interacción en entornos digitales y las relaciones interpersonales (ANEP, 2023a, p. 165). A partir del tercer grado hasta la educación secundaria, se espera que los estudiantes desarrollen una comprensión más profunda de la responsabilidad digital, identificando situaciones riesgosas en línea que puedan comprometer su seguridad y tomando las medidas preventivas correspondientes (ANEP, 2023b, p. 463, 2023c, p. 334, 365). Además, es notable que en quinto y sexto grado se espera que los estudiantes aprendan a incluir citas correctamente y a respetar los derechos de autor al presentar sus trabajos (ANEP, 2023b, p. 463), un aspecto que se refuerza en octavo grado (ANEP, 2023c, p. 365).

Específicamente, en sexto grado se propone una reflexión sobre el respeto a la diversidad y las implicaciones de la censura en la libertad de expresión (ANEP, 2023b, pp. 133, 228). Por otro lado, en la educación secundaria, particularmente en octavo grado, se abordan aspectos de seguridad y ética, y se fomenta la creación de contenido para comunicar soluciones a problemas sociales, así como la exploración de alternativas de desarrollo mediante el uso efectivo de las TIC en sus comunidades (ANEP, 2023c, p. 103).

Procesos de interacción y bienestar digital

En esta dimensión la mayoría de los objetivos identificados buscan que los estudiantes adquieran habilidades para el autocuidado y el cuidado hacia los demás en entornos digitales. En tercer y cuarto grado se enseña sobre la transición de la información de privada a pública al publicarla en redes sociales (ANEP, 2023b, p. 456), mientras que en quinto, sexto y séptimo grado se proponen formas seguras de manejo de datos (ANEP, 2023b, p. 456, 2023c, p. 362). Además, se promueve la reflexión sobre la creación, gestión e impacto de su propia identidad y “huella digital” (ANEP, 2023b, p. 226, 2023c, p. 362). Este último objetivo también se aborda en el séptimo grado, donde se destaca la importancia de comportarse de manera apropiada en las redes sociales y otras plataformas digitales (ANEP, 2023c, p. 362). Por otra parte, en sexto grado, se instruye específicamente a los estudiantes sobre el uso crítico y responsable del tiempo frente a dispositivos móviles (ANEP, 2023b, p. 229).

Las habilidades propuestas en esta dimensión se concentran principalmente en los últimos años de la educación primaria, sin considerar que la interacción de los estudiantes con los medios digitales comienza desde edades mucho más tempranas (e. g., García & Días, 2022). En este sentido, es fundamental que los estudiantes discutan temas como la adicción a las pantallas, la influencia de las redes sociales en la autoestima y las relaciones interpersonales, y desarrollen estrategias para mantener un equilibrio saludable entre la vida digital y la vida real. Por otra parte, es notable la ausencia de objetivos específicos relacionados con el ciberacoso, tanto en términos de prevención como de acción en caso de enfrentarlo, a pesar de ser uno de los riesgos más prevalentes para niños, niñas y adolescentes en línea en Uruguay, según el informe *Acoso Escolar en Uruguay* publicado por Unicef Uruguay (Brum & Noya, 2021).

Procesos de producción y difusión

Desde el primer grado de primaria se estimula la exploración y la transmisión de conocimientos sobre el entorno y el patrimonio mediante actividades que incorporan el uso de la tecnología (ANEP, 2023a, p. 169). Asimismo, se introducen conceptos básicos de producción audiovisual, como la identificación de aspectos sonoros en producciones audiovisuales y la creación de fotomontajes en segundo grado

(ANEP, 2023a, p. 214). Además, se pretende que sean capaces de seleccionar y utilizar elementos del lenguaje multimedial de acuerdo con sus propósitos, y de realizar aportes personales en entornos virtuales de aprendizaje (ANEP, 2023a, p. 350). En tercero y cuarto grado, los estudiantes desarrollan habilidades avanzadas en la creación y difusión de contenido digital, capacitándose para generar producciones que incorporan elementos audiovisuales además de texto, tanto de manera individual como colaborativa (ANEP, 2023b, p. 455). En la educación secundaria, particularmente en octavo grado, se promueve el uso de tecnologías digitales para diseñar diversos tipos de materiales, como afiches, folletos e infografías, con el objetivo de promover la salud (ANEP, 2023b, p. 74). Asimismo, se espera que los estudiantes sean capaces de elaborar textos técnicos y seleccionar las herramientas digitales adecuadas para comunicarlos de manera efectiva (ANEP, 2023b, p. 139).

Procesos de comprensión

En el primer ciclo no se han registrado objetivos asociados a esta dimensión. Desde el tercer grado se espera que los estudiantes desarrollen la capacidad de comprender tanto la información explícita como implícita en textos escritos y digitales (ANEP, 2023b, p. 113). A medida que avanzan en su educación, en cuarto y quinto grado, se les orienta hacia la construcción de significados relacionados con esta información, fomentando al mismo tiempo una postura crítica frente a los contenidos digitales (ANEP, 2023b, p. 224).

En el noveno grado se busca que los estudiantes desarrollen habilidades para evaluar no solo la precisión y confiabilidad de los contenidos, sino también los intereses subyacentes y los recursos lingüísticos utilizados en textos tanto audiovisuales como digitales y escritos (ANEP, 2023c, p. 138). Además, se propone que los estudiantes desarrollen habilidades para analizar críticamente los mensajes y estereotipos transmitidos por los medios de comunicación (ANEP, 2023c, p. 230), así como para reconocer sesgos e identificar la falta de neutralidad en los contenidos y medios digitales (ANEP, 2023c, p. 376).

Interculturalidad

Esta dimensión presenta la menor cantidad de objetivos asociados, limitándose a su inclusión en el noveno grado,

donde se busca promover el intercambio de producciones lingüísticas y audiovisuales locales como una forma de destacar y valorar aspectos culturales (ANEP, 2023c, p. 149). Este objetivo también está alineado con las nuevas propuestas curriculares de México (Secretaría de Educación Pública, 2022), Chile (Ministerio de Educación, 2018) y Ecuador (Ministerio de Educación, 2023). Sin embargo, un elemento crucial de esta dimensión es la evaluación de cómo los medios de comunicación interpretan y representan a las comunidades indígenas, sus historias y otros grupos minoritarios; un aspecto que no está contemplado en esta propuesta curricular.

Asimismo, es relevante señalar que, en las orientaciones metodológicas de la asignatura de segunda lengua para cuarto grado, se sugiere el uso de la tecnología para enriquecer la comprensión cultural y ampliar la competencia lingüística mediante recursos multimediales que permitan explorar y aprender sobre diversas culturas y lenguas (ANEP, 2023b, pp. 150, 163). Sin embargo, no se percibe ningún criterio de logro asociado a esta recomendación.

Conclusiones

Este artículo se ha propuesto ofrecer una aproximación comprensiva de la integración de la AMI en los documentos curriculares de la EBI en Uruguay, a partir de su conceptualización y de la progresión de los objetivos curriculares asociados a la competencia mediática. A continuación, se ofrecen reflexiones sobre las dos dimensiones analizadas.

Conceptualización

Aunque la AMI se menciona explícitamente en el plan de estudios de la EBI, es notable su ausencia en otros documentos que sustentan la propuesta curricular. La disparidad en la mención y el tratamiento de la AMI entre los documentos curriculares podría reducir su relevancia en la práctica educativa, con el riesgo de que algunos educadores y autoridades educativas releguen este concepto a un plano secundario o incluso lo ignoren. Además, su inclusión, particularmente confinada a la unidad de “Comunicación y Sociedad”, podría inducir a que los docentes carezcan de una orientación clara sobre cómo integrar eficazmente los principios de la AMI en otras

áreas del currículo, no comprendan su interconexión o la perciban como algo exclusivamente relacionado con la asignatura de lenguaje. Además, la coexistencia de términos como “ciudadanía digital”, “alfabetización fundamental” y “componente técnico-tecnológico” sin una interrelación claramente definida con la AMI contribuye a la confusión existente.

Este desafío también se ha observado en otros países que han adoptado la AMI de manera explícita, como Turquía (Azizi et al., 2021) y Hungría (Neag, 2015), donde se han identificado casos de docentes que la interpretan como una herramienta para mejorar las habilidades de oratoria, el manejo de dispositivos y la apreciación cinematográfica de los discentes. Además, autores como Perović (2015) en Montenegro han encontrado que la ambigüedad en la inclusión de este término también afecta a los estudiantes, quienes pueden percibirla erróneamente como una asignatura o componente exclusivamente relacionado con el periodismo o la publicidad.

En este contexto, es fundamental considerar que la inclusión del concepto de AMI en el currículo no garantiza su efectiva integración en las aulas o en el sistema educativo uruguayo. Para concretar un modelo que trascienda los discursos y evite que la AMI termine siendo, como advierte David Buckingham (2020, p. 237), un “eslogan bien intencionado”, es necesario proporcionar condiciones adecuadas, recursos y formación al profesorado. En este sentido, es relevante considerar que, en países como Finlandia, la AMI es una política apoyada por varios organismos gubernamentales (Kupiainen, 2019), mientras que en otros se han creado entidades dedicadas a su promoción para acompañar la integración curricular, como es el caso de Singapur (Weninger, 2017). En el contexto de Uruguay, el trabajo de Ceibal no se limita a proveer equipos tecnológicos a estudiantes y docentes, sino que también ofrece una amplia variedad de recursos abiertos, cursos y propuestas formativas, plataformas propias como CREA (Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje) y otras tecnologías diseñadas para fomentar la formación de ciudadanos digitales (Cabrera-Delgado & Faci-Lucia, 2020). De este modo, Ceibal ha sido y continúa siendo un promotor clave de este tipo de educación, y su rol debe ser considerado esencial para la adopción efectiva de la AMI.

Presencia y progresión

Sería beneficioso que las autoridades educativas especifiquen que la AMI y sus competencias están integradas a lo largo de toda la propuesta curricular, y no únicamente en el noveno grado. Esto es fundamental, ya que, como señalan Borbás et al. (2016), si la AMI se introduce solo en la educación secundaria o el bachillerato, se enfrentará el desafío de que los estudiantes ya habrán desarrollado sus propias prácticas y perspectivas respecto al consumo y uso de los medios. Por otra parte, una característica distintiva de esta propuesta es la vinculación entre los objetivos de aprendizaje asociados a la competencia mediática identificados en la educación inicial y aquellos establecidos en los primeros años de la educación primaria, lo cual facilita la progresión entre niveles.

Cabe destacar que se han identificado objetivos vinculados a todas las dimensiones propuestas de la competencia mediática, así como el hecho de que la propuesta curricular trasciende la visión instrumentalista que históricamente ha restringido la educación en medios a una mera capacitación en el manejo de dispositivos. En su lugar, permite visualizar a los medios y las plataformas digitales como espacios de expresión, herramientas de comunicación y participación social, además de ser objetos de análisis crítico, aspectos fundamentales para la enseñanza de la AMI, según la perspectiva de Potter (2022).

En última instancia, cobra relevancia el cuestionamiento planteado por Buckingham (2020) sobre la verdadera intención de la esfera política al promover ciudadanos activos y participativos, más allá de las declaraciones formales. Aunque las autoridades tengan o puedan carecer de una voluntad política clara en este sentido, la integración de la AMI en el currículo uruguayo representa una oportunidad para avanzar en esta agenda y abre caminos para que otros actores clave como la sociedad civil, la industria mediática y la academia trabajen en red para asegurar que este tipo de educación no solo sea un componente curricular, sino una herramienta transformadora en la formación de ciudadanos informados, críticos y éticos.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, aunque se ha identificado el uso conceptual y su presencia en los objetivos, persisten algunos aspectos no abordados. El

análisis realizado no captura las posibles discrepancias entre el currículo prescrito y su ejecución efectiva en el aula, lo cual podría ser un tema para investigaciones futuras. En este sentido, sería beneficioso considerar otros factores externos que pueden influir en la implementación de la AMI, como la disponibilidad de recursos, la formación docente, la infraestructura tecnológica, el apoyo institucional y otros actores clave como los padres de familia. Por otra parte, se sugiere llevar a cabo un análisis comparativo entre los objetivos curriculares identificados en esta investigación y el marco curricular de la formación docente en Uruguay, así como las competencias que integran otras propuestas de formación, como el *Currículum Alfamed* (Aguaded et al., 2021) y la iniciativa de la UNESCO (Grizzle et al., 2023). Asimismo, el estudio se restringe al análisis documental y no contempla las percepciones y experiencias de docentes, estudiantes y otros actores educativos, quienes desempeñan un papel crucial en la implementación y efectividad del currículo.

Referencias

- Agencia de Gobierno Electrónico y Sociedad de la Información y del Conocimiento. (2023). *Agenda Uruguay Digital 2025 - Sociedad Digital Resiliente*. <https://www.gub.uy/agencia-gobierno-electronico-sociedad-informacion-conocimiento/politicas-y-gestion/programas/agenda-digital-del-uruguay>
- Aguaded, I., Jaramillo-Dent, D., & Delgado-Ponce, A. (Coords.). (2021). *Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática*. Octaedro.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2022a). *Marco curricular nacional*. Administración Nacional de Educación Pública. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%202%20Agosto%202022%20v13.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2022b). *Educación básica integrada (EBI): Plan de estudios*. Administración Nacional de Educación Pública. <https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/sites/default/files/images/componentes/Curricular/documentos/Educación%20Básica%20Integrada%20Plan%20de%20estudios%202022%20v8.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2023a). *Educación básica integrada. Programas 1er. Ciclo*. Administración Nacional de Educación Pública. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2023/Compilaci%C3%B3n%20Programas%201er%20Ciclo%20-%202024.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2023b). *Educación básica integrada. Programas 2do. Ciclo*. Administración Nacional de Educación Pública. www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2023/Compilación%20Programas%202do%20Ciclo.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública. (2023c). *Educación básica integrada. Programas 3er. Ciclo*. Administración Nacional de Educación Pública. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2023/Compilaci%C3%B3n%20Programas%203er%20Ciclo%20-%202024.pdf>
- Azizi, M., Fathi-Vajargah, K., Poushane, K., & Granmayehpour, A. (2021). A comparative study of media literacy curriculum policy in the education system of developed countries and Iran. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 4(1), 176-185. <https://doi.org/10.52547/ijes.4.1.176>
- Borbás, L., Herzog, C., Szijártó, I., & Tóth, T. (2016). The embeddedness of media education in the Hungarian education system. Edifications of school fieldwork. *GSTF Journal on Education*, 3(2), 55-67. <https://doi.org/10.7603/s40742-015-0016-z>
- Brum, S., & Noya, J. C. (2021). *Acoso Escolar en Uruguay. Informe de estado de situación*. UNICEF Uruguay. <https://www.unicef.org/uruguay/media/6051/file/Acoso%20escolar%20en%20Uruguay.%20Informe%20de%20estado%20de%20situación.pdf>
- Buckingham, D. (2020). Epilogue: Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism. *Digital Education Review*, 37, 230-239. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.230-239>
- Cabakian-Satut, A., González-Díaz, M. J., & Pippolo-Griego, C. (2022). *Fundamentos para la enseñanza de la lengua española en el sistema educativo nacional*. Administración Nacional de Educación Pública. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/noticias/setiembre/220928/Fundamentos%20para%20la%20enseñanza%20de%20la%20lengua%20española%202022.pdf>
- Cabrera-Delgado, J. M., Faci-Lucia, F. (2020). Entrevista a D. Leandro Folgar, Presidente del Plan Ceibal de Uruguay. *Avances en Supervisión Educativa*, (34). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i34.705>
- Centro Ceibal. (2023a). *Plan estratégico 2021-2025*. <https://documentos.ceibal.edu.uy/portal/2023/02/plan-estrategico-Ceibal-digital.pdf>
- Centro Ceibal. (2023b). *Estrategia nacional de ciudadanía digital para una sociedad de la información y el conocimiento*.

- Uruguay 2024 - 2028. <https://documentos.ceibal.edu.uy/portal/2023/09/estrategia-de-ciudadania-digital-para-una-sociedad-de-la-informacion-y-el-conocimiento.pdf>
- Cheung, C. K., & Xu, W. (2016). Integrating media literacy education into the school curriculum in China: A case study of a primary school. En X. Liu & M. L. Tan (Eds.), *Media Literacy Education in China* (pp. 133-146). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0045-4_10
- Crovi, D. (2024). Comunicación educativa en pospandemia: Factores que interpelan a la formación digital universitaria. *In-Mediaciones de la Comunicación*, 19(1), 267-281. <https://doi.org/10.18861/ic.2024.19.1.3703>
- De Juan, I. (2016). Itinerarios de los modelos de inclusión digital "una computadora por alumno" en América Latina. En R. Wino-cur & Sánchez-Vilela, R. (Eds.), *Familias Pobres y Computadoras: Claroscuros de la apropiación digital* (pp. 41-81). Planeta.
- De María, N., & Bartesaghi, I. (2023). Brecha digital y educación: una computadora por niño en Uruguay. *Revista de Direito Inter-nacional*, 20(2), 120-136. <https://doi.org/10.5102/rdi.v20i2.9116>
- Durán-Becerra, T. (2016). *AMI en Latinoamérica. Aproximación, análisis y propuesta de medición sobre el contexto de la alfabetización mediática informacional en América Latina* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. TDX Tesis Doc-torals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/399344>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: pro-puesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Frau-Meigs, D., Vélez, I., & Flores-Michel, J. (2017). Mapping media and information literacy policies: New perspectives for the gov-ernance of MIL. En D. Frau-Meigs, I. Velez., & J. Flores-Michel. *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe. Cross Country Comparisons* (pp. 19-89). Routledge.
- García-Graña, G. (2016, febrero 24). Ana Laura Martínez (Plan Ceibal) en el Foro AMILAC: "Uruguay es pionero en alcanzar el acceso universal a las nuevas tecnologías". *Gabinete Comu-nicación y Educación*. <https://www.gabinetecomunicacionye-ducacion.com/es/noticias/ana-laura-martinez-plan-ceibal-en-el-foro-amilac-uruguay-es-pionero-en-alcanzar-el-acceso>
- García, S. V., & Días, T. (2022). El uso de pantallas electrónicas en niños pequeños y de edad preescolar. *Archivos argentinos de pediatría*, 120(5), 1-10. <https://doi.org/10.5546/aap.2022.340>
- Garro-Rojas, L. (2020). Alfabetización mediática en América Latina. Revisión de literatura: temas y experiencias. *Revista Educación*, 44(1), 520-532. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37708>
- Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C. K., Lau, J., Fischer, R., Gordon, D., Akyempong, K., Singh, J., Carr, P. R., Stewart, K., Tayie, S., Suraj O., AJaakkola, M., Thésée, G., & Gulston, C. (2023). *Pensar críticamente, hacer clic sabiamente. Currículum de alfabetización mediática e informacional para educadores y estudiantes*. UNESCO.
- Hobbs, R. (2021). *Media literacy in action*. Rowman & Littlefield.
- Kačínová, V., & Sádaba Chalezquer, C. (2022). Conceptualización de la competencia mediática como una "competencia aumentada". *Revista Latina De Comunicación Social*, (80), 21-38. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2022-1514>
- Kruger, P. (2021). El análisis de contenido en textos normativos: Propuestas prácticas en ciencias sociales. *Revista de Investi-gación Interdisciplinaria en Métodos Experimentales*, 1(10), 9-33. <https://ojs.econ.uba.ar/index.php/metodosexperimen-tales/article/view/2224>
- Kupiainen, R. (2019). Media literacy in Finland. En R. Hobbs, & P. Mihailidis (Eds.), *The International Encyclopedia of Me-dia Literacy* (pp. 918-924). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0147>
- Magallanes, A. (2023, enero 26). Alfabetización mediática: Uruguay sigue a Finlandia en la lucha contra la desinformación. *El País*. <https://www.elpais.com.uy/informacion/educacion/alfabetiza-cion-mediatica-uruguay-sigue-a-finlandia-en-la-lucha-con-tra-la-desinformacion>
- Mateus, J., & Suárez-Guerrero, C. (2017). La competencia TIC en el nuevo currículo peruano desde la perspectiva de la educación mediática. *EDMETIC*, 6(2), 126-147. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.6908>
- Ministerio de Educación y Cultura. (2018). *Base nacional comum curricular. Educação é a base*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2021). *Plan de Política Educa-tiva Nacional 2020-2025*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases curriculares. Primero a sexto básico*. Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación. (2023). *Marco curricular competencial de aprendizajes*. Ministerio de Educación de Ecuador.
- Neag, A. (2015). Media literacy and the Hungarian national core curriculum – A curate's egg. *Journal of Media Literacy Educa-tion*, 7(1), 35-45. <https://doi.org/10.23860/jmle-7-1-4>
- Oozeerally, S., Ramma, Y., Bhoola, A. (2020). Multiliteracies—New London Group. En B. Akpan, & T.J. Kennedy (Eds), *Science Ed-ucation in Theory and Practice* (pp. 323-342). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_22

- Pérez-Rodríguez, M. A., & Delgado-Ponce, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática Dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 20(39), 25–34. <https://doi.org/10.3916/c39-2012-02-02>
- Pérez-Rodríguez, M. A., & Sandoval-Romero, Y. (2013). Avances para el desarrollo de la competencia mediática a partir del currículo de primaria en Colombia y España. *Chasqui*, (124), 28–37. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i124.15>
- Perović, J. (2015). Media literacy in Montenegro. *Media and Communication*, 3(4), 91–105. <https://doi.org/10.17645/mac.v3i4.335>
- Piñeiro-Naval, V. (2020). La metodología de análisis de contenido. Usos y aplicaciones en la investigación comunicativa del ámbito hispanico. *Communication & Society*, 33(3), 1–16.
- Potter, W. (2022). Analyzing the distinction between protectionism and empowerment as perspectives on media literacy education. *Journal of Media Literacy Education Pre-Prints*. <https://digitalcommons.uri.edu/jmle-preprints/34>
- Rojas-Estrada, E. G., Aguaded, I., & García-Ruiz, R. (2024a). Media and information literacy in the prescribed curriculum: A systematic review on its integration. *Education and Information Technologies*, 29(8), 9445–9472. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12154-0>
- Rojas-Estrada, E. G., Flores-Hernández, A., & Rodríguez-Reyes, N. (2024b). Desenho de un objeto digital de aprendizagem como ferramenta metodológica para contextualizar a competência midiática nas escolas mexicanas. En G. Borges, R. A. Grácio, & O. Ribeiro (Coords.), *Cidadania Digital e Culturas do Contemporâneo* (pp. 115–122). Grácio Editor.
- Rojas-Estrada, E. G., García-Ruiz, R., & Aguaded, I. (2023). Media competence in the curriculum from Latin American countries: A systematic review. *Media Education (Mediaobrazovanie)*, 19(1), 154–170. <https://doi.org/10.13187/me.2023.1.154>
- Rojas-Estrada, E. G., & Sánchez-Vilela, R. (2024). *Material Complementario-Uruguay* [Conjunto de datos]. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.26210810.v1>
- Sánchez-Vilela, R., Gadea, M., & Rocha, M. L. (2019). Media Education in Uruguay: Between a narrow digital gap and the persistence of an educational gap. En J. C. Mateus, P. Andrada & Quiroz, M. T. (Eds.), *Media Education in Latin America* (pp. 151–165). Routledge.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudio de educación preescolar, primaria y secundaria*. Gobierno de México.
- Tomé, V., & De-Abreu, B. (2019). Media literacy in Portugal. En R. Hobbs, & P. Mihailidis (Eds.), *The International Encyclopedia of Media Literacy* (pp. 997–1004). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0250>
- Trejo-Quintana, J. (2017). Apuntes sobre la incorporación del término alfabetización mediática y digital en América Latina. *Pixel-Bit*, (51), 227–241.
- Wallis, R., & Buckingham, D. (2016). Media literacy: The UK's undead cultural policy. *International Journal of Cultural Policy*, 25(2), 188–203. <https://doi.org/10.1080/10286632.2016.1229314>
- Weninger, C. (2017). The "vernacularization" of global education policy: Media and digital literacy as twenty-first century skills in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(4), 1–17. <https://doi.org/10.1080/02188791.2017.1336429>
- Zhang, L., Zhang, H., & Wang, K. (2020). Media literacy education and curriculum integration: A literature review. *International Journal of Contemporary Education*, 3(1), 55–64. <https://doi.org/10.11114/ijce.v3i1.4769>
- Financiamiento:** Esta investigación ha contado con el apoyo del programa "EPIT24 Santander-UHU: Becas de Movilidad para Estancias Internacionales de Estudiantes de Doctorado en la Universidad de Huelva", financiado por Banco Santander. Las autoras expresan su sincero agradecimiento a la Dra. Ana Isabel Varela, directora del Centro Ludus de la Universidad Católica del Uruguay (UCU), por su valiosa colaboración a lo largo del desarrollo de este proyecto, así como al Centro Ceibal por su contribución a la difusión de esta iniciativa. Asimismo, E. G. Rojas expresa su más profundo agradecimiento al Programa de Doctorado en Comunicación de la UCU por su respaldo durante la realización de este trabajo.
- Disponibilidad de los datos:** El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio se encuentra disponible en Figshare: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.26210810.v1>
- Contribución de los autores (Taxonomía CRediT):** 1. Conceptualización; 2. Curación de datos; 3. Análisis formal; 4. Adquisición de fondos; 5. Investigación; 6. Metodología; 7. Administración de proyecto; 8. Recursos; 9. Software; 10. Supervisión; 11. Validación; 12. Visualización; 13. Redacción: borrador original; 14. Redacción: revisión y edición.
- E. G. R. E. ha contribuido en 1, 2, 3, 5, 6, 13; R. S. V. en 1, 3, 5, 10, 11, 14.
- Editor responsable: L. D.