



Alfabetización mediática e informacional para todos: Cerrar las brechas

Análisis mundial de la situación actual de la alfabetización mediática e informacional (AMI)

CONCLUSIONES PRINCIPALES

- **Falta de inclusión sistemática de la AMI en los planes educativos nacionales:** La mayoría de los sistemas educativos nacionales siguen sin integrar de manera sistemática la AMI en los planes educativos escolares, tal y como la concibe la UNESCO, esto es, abarcando un conjunto amplio de competencias, entre ellas el pensamiento crítico y la capacidad de evaluar la información.
- **Énfasis excesivo en las competencias digitales:** Muchos países limitan la educación en AMI a las competencias digitales que, aunque son importantes, no fomentan suficientemente el pensamiento crítico.
- **Disparidades regionales en la integración de las competencias de la AMI en los planes educativos escolares:** cuando se examina cómo se integran las competencias de AMI en los sistemas educativos, se observan notables diferencias regionales.
- **La AMI se imparte principalmente en las escuelas secundarias y primarias,** pero rara vez como asignatura independiente.
- **La AMI gana visibilidad política:** cada vez son más los países que hacen referencia a la AMI en marcos normativos más generales, lo que indica que cada vez se reconoce más su importancia.
- **Oportunidad mundial de mejora:** Existe una oportunidad significativa para expandir la AMI a escala mundial, ya que 171 de los 194 Estados Miembros de la UNESCO han reconocido lo importantes que son las competencias relacionadas con ella en los marcos normativos nacionales.
- **El reconocimiento no va acompañado todavía de su implementación:** Aunque la AMI goce de un amplio reconocimiento en las políticas, este no se ha trasladado todavía a las escuelas como una enseñanza eficaz, como políticas y estrategias integrales y sostenibles ni como financiación específica a gran escala.

Introducción

Un adolescente que navega hoy en día por sus redes sociales se enfrenta a un torrente de información: vídeos de tendencias, «trucos» de salud, imágenes generadas por IA y noticias de última hora, todo eso mezclado de forma que suele ser difícil de descifrar. En este flujo constante subyacen riesgos reales: desinformación que distorsiona la opinión pública y puede influir en las elecciones, bulos virales que alimentan la división y contenidos nocivos que socavan la confianza y hacen mella en el bienestar de los jóvenes. Las personas deben poder tener acceso a y conseguir información, medios de comunicación y competencias digitales para desarrollar un mayor sentido crítico. Aquí es donde el fomento de la alfabetización mediática e informacional (AMI) ofrece respuestas sostenibles sin precedentes para que los individuos desarrollen la resiliencia y para ayudar a que los alumnos accedan, analicen, utilicen y creen información de forma crítica. La vía con mayor alcance y sostenibilidad es que los países incluyan la AMI en los sistemas de educación formal a todos los niveles y la consoliden mediante políticas nacionales de AMI claras, con el fin de garantizar que los ciudadanos puedan acceder de manera más amplia y permanente a estas competencias.

La UNESCO ha desempeñado un papel fundamental en la promoción de la AMI como elemento esencial de las competencias del siglo XXI, el desarrollo democrático, las libertades y la paz durante más de tres décadas. Las medidas de la Organización en materia de AMI se basan en el mandato de Naciones Unidas de promover la libertad de expresión, el derecho al acceso a la información e instaurar la paz en la mente de mujeres y hombres de todas las edades. La UNESCO apoya a sus Estados Miembros mediante el desarrollo de capacidades, el asesoramiento en materia de políticas, la cooperación técnica para incluir la AMI en los sistemas educativos nacionales y elaborar marcos de políticas y estrategias de AMI que garanticen la difusión equitativa y a largo plazo de estas competencias esenciales. Este objetivo fue ratificado por los Estados Miembros de las Naciones Unidas en el [Pacto para el Futuro de Naciones Unidas](#) adoptado en la Cumbre del Futuro de 2024.

Sin embargo, a pesar del reconocimiento cada vez mayor de lo importante que es la AMI, no se dispone de datos fiables a nivel mundial sobre la situación de las políticas nacionales sobre la AMI, y la información sobre su integración en los planes educativos escolares sigue siendo inaccesible u opaca y difícil de analizar en su mayoría. Aunque algunos estudios regionales y nacionales proporcionan información valiosa, estas iniciativas han sido fragmentarias e inconsistentes, lo que dificulta que se puedan evaluar los avances a nivel mundial. No obstante, la demanda de este tipo de datos —por parte de gobiernos, educadores, investigadores y organizaciones internacionales— no ha dejado de aumentar, todos ellos en busca de puntos de referencia más claros para que sirvan de orientación para las políticas y estrategias de AMI. Para hacer frente a esta importante carencia de conocimientos y respaldar la elaboración de políticas y medidas que estén basadas en datos empíricos, la UNESCO puso en marcha una investigación mundial entre febrero y junio de 2025 con el fin de cartografiar el panorama actual en cuanto a la adopción e integración de la AMI en los 194 Estados Miembros en el momento de la investigación, lo que ha servido para establecer un punto de referencia fundamental en el que basarse y utilizar como referencia para valorar los avances.

Metodología

La investigación examina dos dimensiones: 1) la integración de la AMI en los planes educativos nacionales; y 2) el desarrollo y la adopción de políticas relacionadas con la AMI. Por un lado, se considera que los países contaban con políticas de AMI si hay pruebas de la existencia de políticas y estrategias independientes de AMI o si se incluyen declaraciones políticas y medidas estratégicas sustanciales de AMI en los marcos normativos nacionales más generales, como la educación, la transformación digital o las estrategias para la juventud. Por otra parte, la investigación también tiene en cuenta a los países que mencionan la AMI en los marcos normativos más generales y reconocen así su importancia. En cuanto a la inclusión de la AMI en la educación nacional, el estudio analiza hasta qué punto se describen las competencias de AMI y los contenidos relacionados con ella en los documentos de los planes educativos nacionales. El estudio también analiza si la AMI se imparte como asignatura específica o se integra en otras materias, si su enseñanza es obligatoria u optativa y en qué niveles educativos se ofrece.

Aunque los resultados sean instructivos, tienen sus limitaciones. Los países suelen utilizar terminología, conceptos y enfoques diferentes para describir la AMI, lo que complica los estudios comparativos. En algunos casos, las políticas se refieren a ámbitos relacionados, como la alfabetización digital, las TIC en la educación, la educación cívica o las competencias sobre comunicación, lo que requiere una investigación más detallada para evaluar si se está abordando la AMI y de qué manera. El estudio no evalúa en qué medida se enseña la AMI en las escuelas ni los tipos de pedagogía que se emplean. Este es un tema que se evaluará en el futuro.

El objetivo de la cartografía no es solo registrar los avances actuales, sino también identificar las pautas y las disparidades regionales, destacar las deficiencias de las políticas y señalar las oportunidades para ampliar y reforzar la aplicación de la AMI en todo el mundo. Se ha hecho una validación cruzada de los resultados mediante fuentes verificables, ONG y socios internacionales, complementada con datos de miembros del personal nacional y regional de la UNESCO.

A efectos de esta investigación, se ha utilizado el sistema de clasificación regional de la UNESCO para agrupar a los países en cinco regiones geográficas: 1) África; 2) Estados Árabes; 3) Asia y el Pacífico, 4) Europa y América del Norte; y 5) América Latina y el Caribe. En algunos casos, los países pertenecen a dos regiones, por ejemplo, forman parte de África y de los Estados Árabes. Sin embargo, para garantizar la coherencia y evitar duplicaciones, los países que se consideran miembros de dos regiones solo se contaron una vez dentro de la clasificación regional más general a la que pertenecen. Por ejemplo, los países del norte de África que también forman parte de los Estados Árabes se contabilizaron solo en la *región* de África.

DESCRIPCIÓN DE LAS CONCLUSIONES PRINCIPALES

Parte 1: Situación mundial de la integración de la AMI en los planes educativos escolares

Dado que la escolarización es una parte obligatoria de la vida de la mayoría de las personas, integrar la AMI en los sistemas de educación formal es la forma más eficaz de llegar de manera sistemática a la población más joven. Este planteamiento garantiza que todos los alumnos, sin importar su origen, desarrollan las competencias necesarias para participar de forma crítica y ética en la realidad actual saturada de información. Las escuelas ofrecen un entorno estructurado, prolongado en el tiempo e incluso en el que pueden incorporarse estas competencias esenciales desde una edad temprana e ir reforzándolas progresivamente a lo largo de la trayectoria académica de los alumnos.

En este estudio se evalúa si y de qué manera se ve reflejada ahora mismo la AMI en los sistemas educativos nacionales de los Estados Miembros de la UNESCO mediante su inclusión en los planes de estudio escolares. Para reflejar las variaciones mundiales en la práctica, en la investigación se distingue también entre dos tipos de contenido curricular a la hora de integrar la AMI:

- Contenido de AMI que se ajusta al marco de competencias de la UNESCO para el compromiso crítico, ético y participativo con la información, los medios de comunicación y la tecnología digital;
- Contenido orientado solamente a las competencias digitales, cuyo contenido educativo consiste exclusivamente en competencias técnicas prácticas.

Además, en la investigación se examina el formato de estos dos tipos de integración, sobre todo si estas competencias se incluyen en las escuelas como asignatura específica o se integran en las asignaturas ya existentes (enfoque curricular transversal), si son obligatorias u optativas y los niveles de educación en los que se introducen, desde la primaria hasta la superior.

Las conclusiones que se presentan a continuación describen el panorama mundial de la situación de la AMI en la educación en el momento de la investigación, en el que se destacan las pautas y las deficiencias importantes.

Conclusión 1: La integración sistemática de la AMI (tal y como la concibe la UNESCO, con el pensamiento crítico incluido en ella) sigue faltando en la mayoría de los sistemas educativos nacionales del mundo.

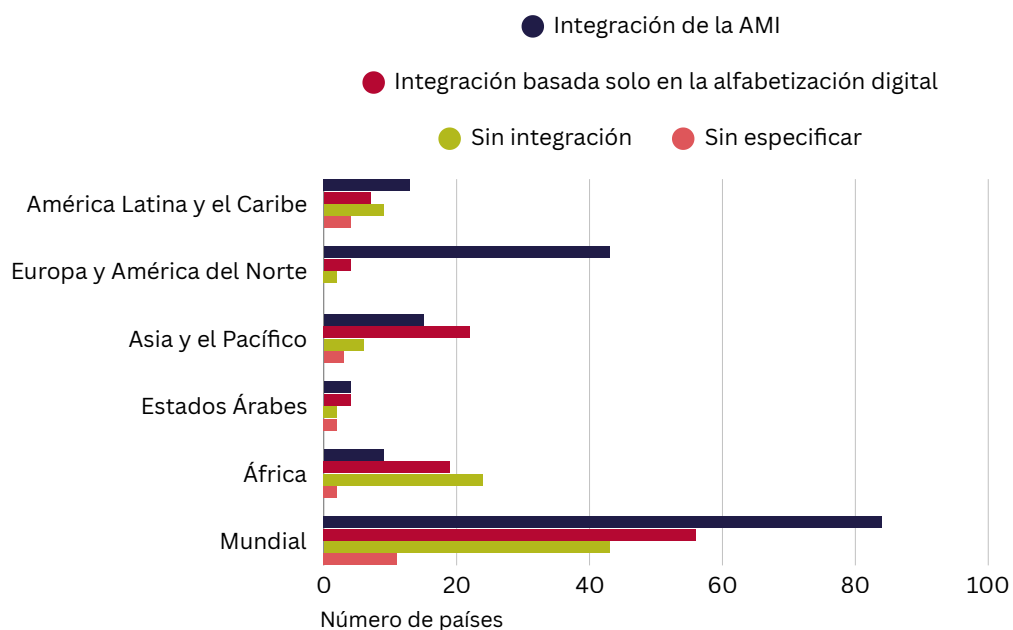
A nivel mundial, 84 de 194 países (43 %) han integrado elementos de AMI —tal y como la describe la UNESCO— en los planes educativos formales nacionales. Otros 56 países (29 %) han integrado también algunos elementos de AMI en los planes educativos nacionales, si bien se limitan a abordar solamente la alfabetización digital. 43 países (22 %) no incluyen en absoluto la AMI en sus planes educativos, y no había datos disponibles suficientes para 11 países (6 %) como para realizar un análisis adecuado de su situación.

Cuando se examina la integración de las competencias de AMI en los planes educativos nacionales, se observan notables disparidades regionales. América del Norte y Europa marcan el camino: un 91 % de los países de estas regiones incluyen aprendizajes relacionados con la AMI en los planes educativos escolares. En cambio, los avances siguen siendo limitados en otras partes del mundo: solo 13 de los 33 países de América Latina y el Caribe y 15 de los 46 países de Asia y el Pacífico han incluido elementos de AMI en sus planes educativos nacionales. En los Estados Árabes, aproximadamente un tercio de los países presentan algún contenido de AMI en sus planes educativos. En el otro extremo, África afronta la brecha más significativa, ya que solo 9 de sus 54 países incluyen aspectos de AMI en los planes educativos nacionales. Estas cifras destacan lo necesario y urgente que es un compromiso mundial mayor para dotar a los jóvenes de todo el mundo de las competencias críticas necesarias para que se desenvuelvan por el complejo panorama informativo actual.

El panorama cambia si nos centramos en los países que limitan la AMI principalmente a la alfabetización digital. Según los datos disponibles en el momento de la investigación, en Asia y el Pacífico, casi la mitad de la región (22 de 46 países) demostraba este planteamiento limitado en el que se privilegian las competencias técnicas sobre el pensamiento crítico y las dimensiones de evaluación de la AMI. África sigue una tendencia similar en 19 de sus 54 países. En la región de América Latina y el Caribe, 7 de los 33 países entran en esta categoría, mientras que en los Estados Árabes, pasa lo mismo en 4 de los 12 países.

Cuadro 1

Estado de inclusión de elementos de AMI en los planes educativos escolares por regiones



¿Qué significa esto?

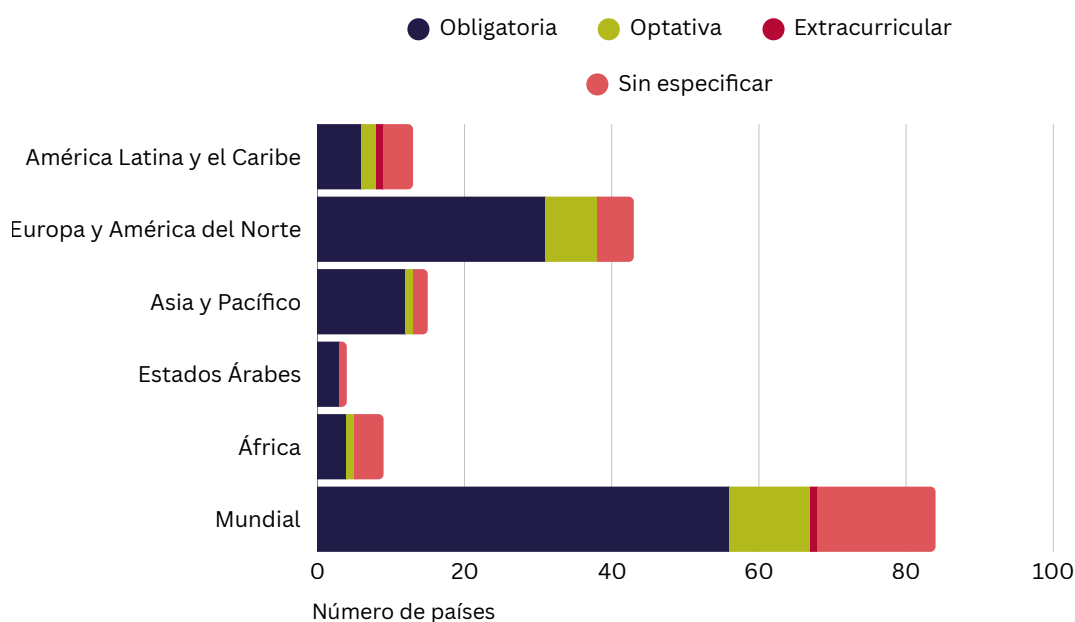
Los datos disponibles en el momento de la investigación reflejan un panorama mundial mixto, en el que la inclusión de la AMI en la educación demuestra avances, pero aún está lejos de ser sistemática y universal. En muchas regiones, los sistemas educativos siguen basándose de manera predominante en la alfabetización digital y se centran en las competencias técnicas, lo que provoca grandes deficiencias en la capacidad de los ciudadanos para desenvolverse con los medios de comunicación, evaluar su credibilidad y participar de forma significativa en las sociedades digitales.

Conclusión 2: La AMI se imparte principalmente en las escuelas secundarias y primarias, pero rara vez como asignatura independiente

Según los datos disponibles en el momento de la investigación, de los 84 países que han incluido formalmente aspectos de la AMI en los planes educativos escolares, la mayoría (56 países) pretende que la AMI sea un componente obligatorio de la educación, 11 la consideran optativa y 1 la considera una actividad extracurricular. En 16 países no se disponía de datos suficientes para realizar un análisis adecuado de la situación. Los datos presentan patrones relativamente consistentes en todas las regiones, lo que sugiere que no existen disparidades extremas en la posición que ocupa la AMI.

Cuadro 2

Enfoques para impartir la AMI en los planes educativos escolares: obligatoria, optativa o extracurricular

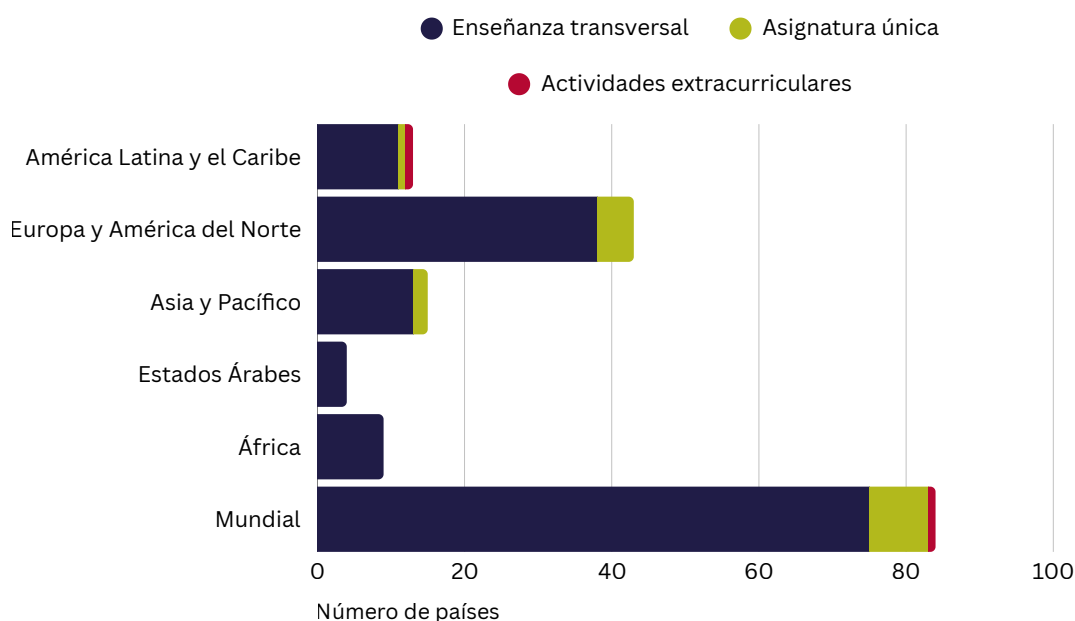


Lo que destaca aún más es el consenso general sobre el enfoque curricular transversal: 75 países que cuentan con elementos de las competencias de AMI en los planes educativos escolares los diseñan para que se impartan en múltiples asignaturas en vez de como una sola asignatura independiente. Este enfoque indica un entendimiento común de la relevancia interdisciplinar de la AMI, lo que tiene sus ventajas y sus inconvenientes. Si bien incluir la AMI en múltiples asignaturas ayuda a que los alumnos aprecien su aplicación en diversos aspectos de la vida social, también se corre el riesgo de que se pierda y quede excluida. También se dificulta el seguimiento, la medición y el desarrollo del impacto de la AMI a largo plazo. Además, el seguimiento y la evaluación de los resultados específicos de la AMI siguen siendo esenciales para garantizar que los jóvenes desarrollen de verdad las competencias críticas previstas. La UNESCO recomienda un enfoque mixto o combinado, que integre tanto la enseñanza independiente como la inclusión en múltiples asignaturas a la hora de incorporar la AMI en los sistemas educativos y trasladarla a las escuelas y a las aulas. Así queda subrayado en la segunda edición del [Currículo modelo de AMI de la UNESCO para educadores y alumnos, Ciudadanía alfabetizada en medios e información: pensar críticamente, hacer clic sabiamente](#).

Cuando se integra en todas las disciplinas y asignaturas, lo más común es que las escuelas la incluyan en la educación cívica, la lengua y la literatura y las ciencias sociales. Solo un pequeño número (ocho países) diseña cursos de AMI como asignatura independiente (o la integra en una sola materia), y solo un país la trata exclusivamente como extracurricular, según los datos disponibles.

Cuadro 3

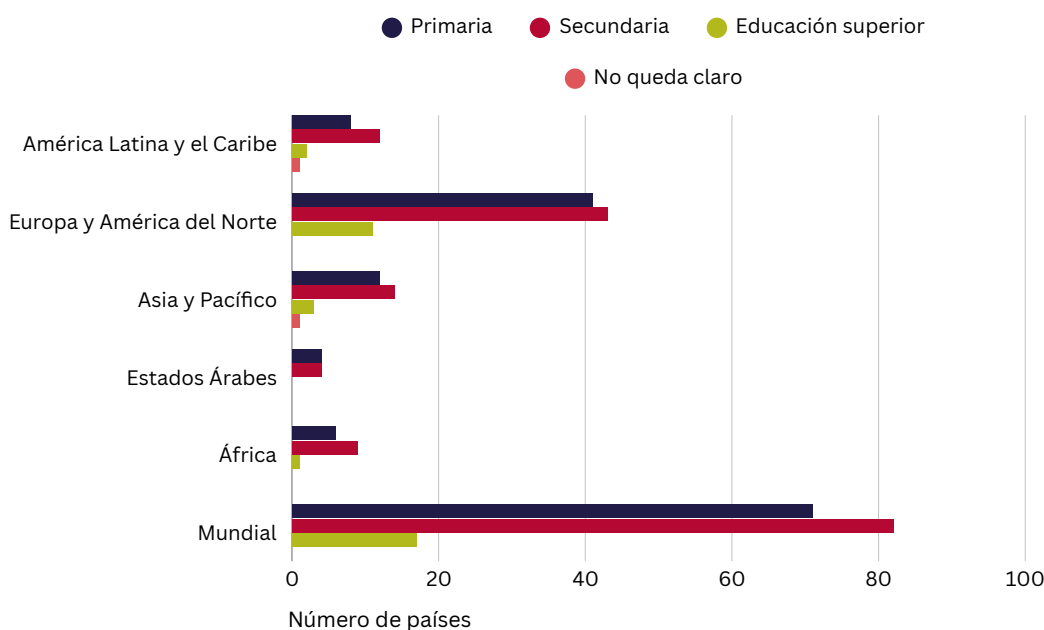
Enfoques para impartir la AMI en las escuelas: enfoques curriculares transversales frente a una sola asignatura independiente



En los países en los que se han incluido aspectos de la AMI en los planes educativos escolares formales, la mayoría lo ha hecho en la educación secundaria (82), seguida de un número considerable en la educación primaria (71) y una presencia muy limitada en la educación superior (17). Estas cifras se solapan porque algunos países incluyen la AMI en dos o tres niveles educativos. Si bien existen disparidades regionales claras en cuanto a la inclusión de la AMI en los sistemas escolares (véase la conclusión 1 de esta sección), existe un consenso mundial en torno al carácter transversal y obligatorio de la AMI.

Cuadro 4

Nivel de educación en el que se integra la AMI



¿Qué significa esto?

La inclusión de la AMI en la educación secundaria sugiere un consenso firme en cuanto a que la adolescencia es un momento crucial para desarrollar competencias críticas en medios de comunicación e información. Este período coincide con una mayor autonomía en el uso de los medios digitales y con la formación de la identidad cívica y social de los jóvenes, por lo que es un momento oportuno para un debate estructurado sobre la ética de los medios de comunicación y el análisis de contenidos, entre otras cosas. Del mismo modo, la presencia de la AMI en la educación primaria también pone de relieve el reconocimiento de que la exposición de los niños a los ecosistemas de información en línea comienza a una edad temprana, y que las competencias fundamentales de AMI pueden —y deben— cultivarse desde que son pequeños.

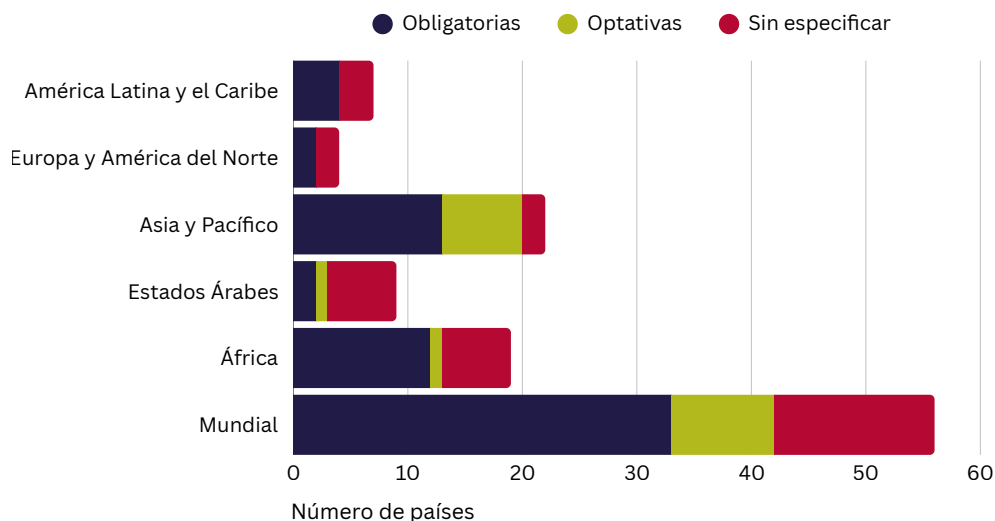
En cambio, solo 17 países demostraron haber incluido la AMI en la educación superior, lo que revela una grave deficiencia que podría reflejar la percepción de que la AMI es un conjunto de competencias que deben enseñarse antes, o podría indicar barreras institucionales en la actualización de los planes de estudio universitarios. En cualquier caso, esta omisión socava el potencial del planteamiento de la AMI como aprendizaje permanente y debilita el desarrollo de capacidades superiores y específicas de cada disciplina en materia de AMI.

Conclusión 3: Casi un tercio de los países del mundo limitan la educación sobre AMI a solo las competencias digitales técnicas, lo que no basta para fomentar el pensamiento crítico

Entre los 56 países que han incluido solo las competencias digitales técnicas en la educación formal, el enfoque tiende a ser más limitado y compartimentado. A diferencia de los países que tratan la AMI como un objetivo educativo integral y transversal (véase la conclusión 2), los enfoques basados solo en las competencias digitales suelen incluirse en una única asignatura relacionada con las TIC o con la tecnología y con un énfasis menor en la integración transversal o en hacer obligatorios los contenidos.

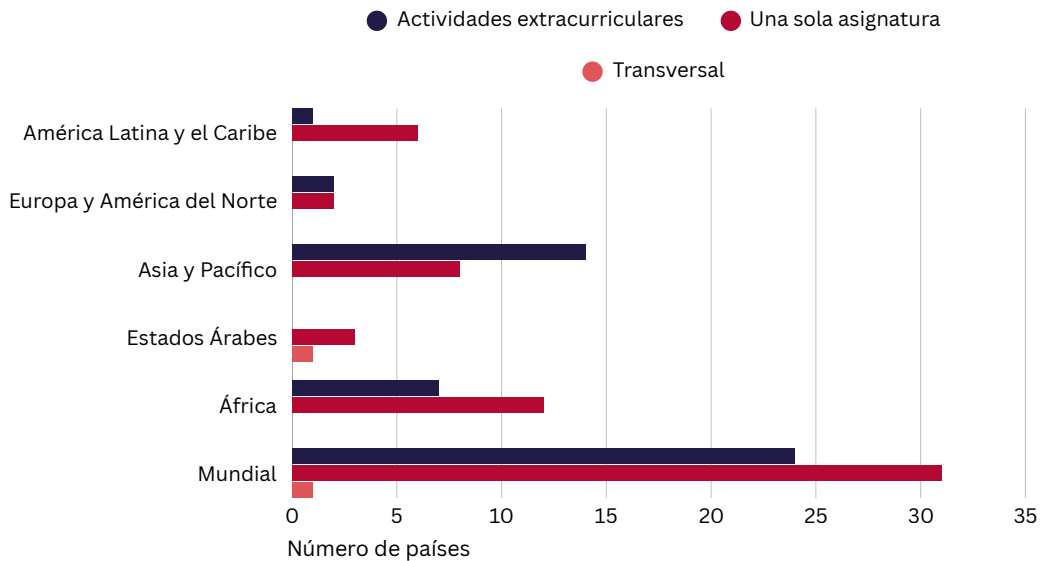
Cuadro 5

Enfoques para la enseñanza de competencias digitales básicas en los planes educativos escolares: obligatorias, optativas o extracurriculares



Cuadro 6

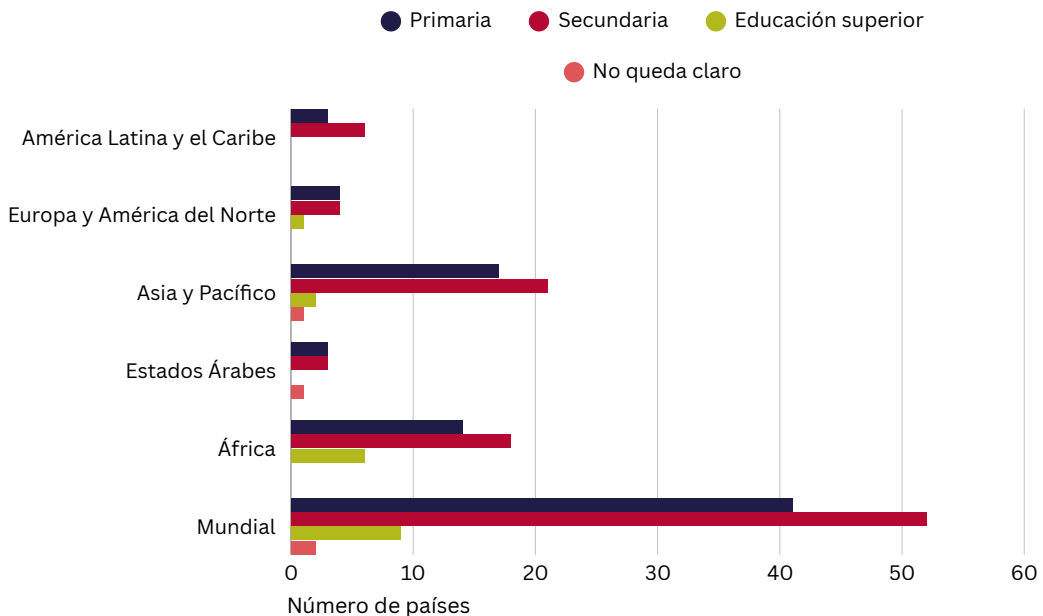
Enfoques para la enseñanza de competencias digitales principalmente técnicas en los planes de estudio escolares: enfoques curriculares transversales frente a enfoques en una sola asignatura independiente



Las competencias digitales (competencias técnicas prácticas básicas) se enseñan con más frecuencia en la enseñanza secundaria y menos países las incluyen en la enseñanza primaria y la integran de manera muy limitada en la enseñanza universitaria.

Cuadro 4

Nivel educativo de la integración exclusiva de competencias digitales



¿Qué significa esto?

Este patrón sugiere que, cuando la AMI se reduce a las competencias técnicas, se entiende mucho menos como un conocimiento fundamental aplicable a todas las asignaturas y disciplinas, sobre todo cuando se compara con la manera en la que tratan la AMI los países que incluyen más elementos clave en los planes educativos escolares: en el 67 % de los países que enseñan AMI en las escuelas es obligatoria y casi el 90 % utiliza un enfoque transversal. En cambio, solo el 59 % de los países que limitan la integración a las competencias digitales han convertido la AMI en un componente obligatorio de la educación y el 43 % aplica un enfoque transversal, mientras que la mayoría la restringe a una sola asignatura relacionada con las TIC.



©Shutterstock

De este modo, los estudiantes aprenden a utilizar la tecnología, pero no necesariamente a comprenderla ni a entender las implicaciones de los sistemas mediáticos, el sesgo de los algoritmos o la credibilidad de la información. Lo limitado de este planteamiento recalca que la alfabetización digital técnica sola no es suficiente en un mundo regido por la IA. Dado que la IA se diferencia de otras tecnologías y afecta directamente a la agencia humana, influyendo en las decisiones y en las acciones de quienes la utilizan, la UNESCO, incluso en su «Marco de competencias para docentes en materia de IA», destaca lo necesarios que son el pensamiento crítico, la conciencia ética y la capacidad de evaluar e intervenir en el funcionamiento de estos sistemas.

Los datos relativos al nivel educativo en el que se incluyen solo las competencias digitales reflejan el patrón general que se observa en la integración de la alfabetización mediática e informacional en las escuelas: un énfasis potente en la enseñanza secundaria, una exposición temprana más limitada en la enseñanza primaria y una continuación mínima en los planes educativos universitarios.

Parte 2: Situación mundial de las políticas de alfabetización mediática e informacional

El desarrollo de políticas es un pilar fundamental para la integración sostenible y en todo el sistema de la AMI. Las políticas nacionales de AMI sirven para articular las prioridades estratégicas, activar recursos, coordinar la participación de los distintos sectores e institucionalizar la AMI en los sistemas de aprendizaje formales e informales. La existencia de marcos normativos nacionales de AMI, ya sea como políticas independientes o integradas de manera sustancial en estrategias más generales, indica el reconocimiento por parte de los gobiernos de la función que cumple la AMI en la promoción de la resiliencia digital, la participación democrática y la ciudadanía informada.

La investigación evalúa la presencia o la ausencia de políticas y estrategias nacionales sobre AMI, pero no evalúa la profundidad, la calidad o el grado de aplicación de dichas políticas. Por lo tanto, los resultados proporcionan una cartografía básica del compromiso político, más que una medición de su puesta en práctica. Además, también se han analizado las correlaciones entre la presencia de políticas relacionadas con la AMI y su integración en los planes educativos formales (véase la parte 1), para comprender mejor cómo se transforman los marcos normativos en su aplicación en las aulas.

A continuación, se presentan las conclusiones clave que revelan las importantes variaciones entre las regiones y destacan tanto los avances como las importantes deficiencias políticas que siguen impidiendo la plena realización a nivel mundial de la AMI como bien público.

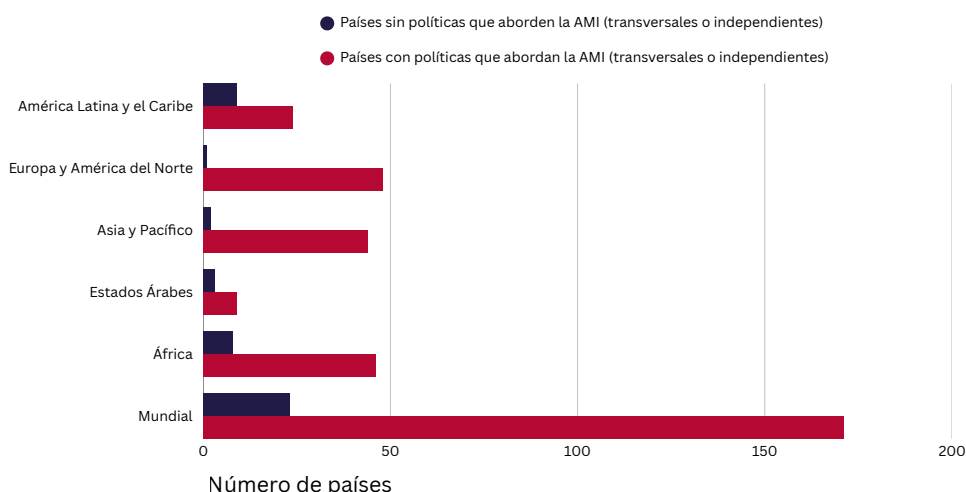
Conclusión 1: La importancia de la AMI obtiene reconocimiento mundial al ser mencionada en los marcos normativos más generales, pero persisten las brechas regionales.

La mayoría de los Estados Miembros de la UNESCO —171 de 194— han reconocido la importancia de la AMI o de las competencias relacionadas con ella en los marcos normativos nacionales, ya sea mediante políticas específicas independientes o mediante la mención de la AMI en estrategias más generales relacionadas con la educación, la transformación digital y el desarrollo. Solo 17 países han elaborado políticas independientes sustantivas y de gran alcance en materia de AMI. Algunos países han empleado ambos enfoques políticos. Sin embargo, aunque esta atención mundial sea prometedora y suponga un avance acertado, queda todavía que se transforme en estrategias y en financiación sostenibles a nivel nacional, regional y mundial. Cabe señalar que 23 países siguen sin mencionar la AMI en ningún documento de política nacional.

Los datos ponen de manifiesto las importantes disparidades regionales, especialmente en comparación con el número de países de cada región: en América Latina y el Caribe, 9 de los 33 países de la región (27 %); en los Estados Árabes, 3 de los 12 países (25 %); y en África, 8 de los 54 países (15 %) no mencionan la AMI en sus marcos normativos, mientras que en Asia y el Pacífico son 2 de los 46 países (4 %); y en Europa y América del Norte solo 1 de los 49 países (2 %).

Cuadro 8

Situación mundial de las menciones de la AMI en los marcos normativos más generales



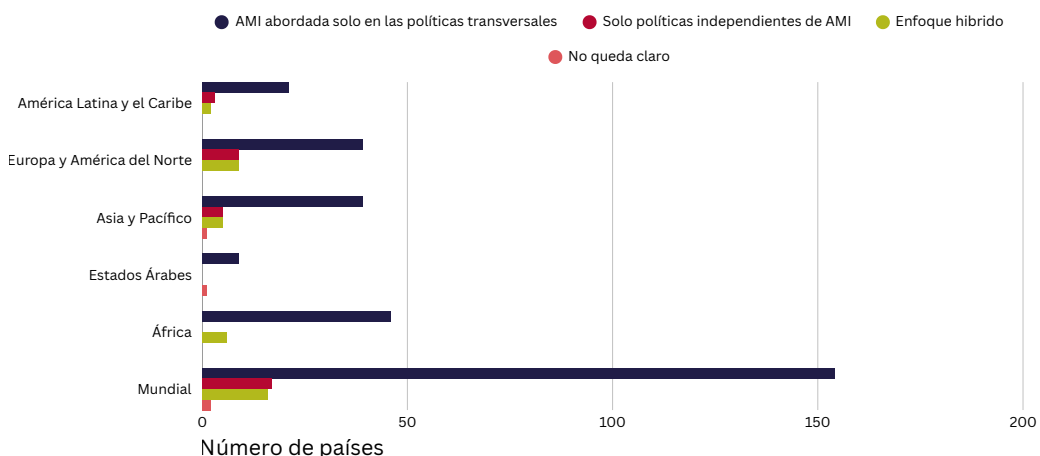
Un análisis más detallado acerca de cómo reconocen los países de las diferentes regiones la AMI en sus políticas revela las disparidades interregionales significativas en cuanto a los enfoques y la priorización institucional. Los países de África y los Estados Árabes no cuentan con políticas independientes sobre AMI, mientras que Europa y América del Norte representan más de la mitad de las políticas independientes de AMI del mundo (9 de 17). Solo el 11,4 % de los países de Asia y el Pacífico y el 13 % de los de América Latina y el Caribe cuentan con políticas independientes de AMI, lo que indica que, aunque estén surgiendo algunas iniciativas nacionales, la mayoría de los países de estas regiones no han formalizado todavía la AMI como prioridad política diferenciada.

Al mismo tiempo, el porcentaje relativamente alto de países de África y de los Estados Árabes que han incluido o mencionado la AMI en otras políticas nacionales —el 85 % en África (46 de 54) y el 75 % en los Estados Árabes (9 de 12)— sugiere que existe voluntad política y que los gobiernos se están comprometiendo con la AMI a través de sectores establecidos como la educación, la transformación digital, el desarrollo de los medios de comunicación o la cultura.

América Latina y el Caribe presentan un panorama mixto. Aunque se mencione de manera activa la AMI en los marcos normativos más generales, también se reflejan brechas dentro de la región en cuanto al compromiso político, como lo demuestra la existencia de políticas independientes y de un número relativamente alto de países que no hacen ninguna referencia a la AMI (véase la conclusión 1).

Cuadro 9

Situación mundial de los enfoques para destacar la AMI en otros marcos normativos



¿Por qué es importante?

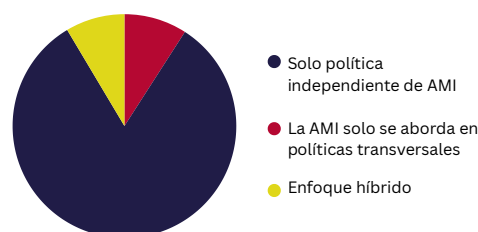
Cuando se examinan junto a los países que cuentan con políticas independientes de AMI, como se muestra en el Cuadro 9, se ve que las disparidades interregionales en el desarrollo de políticas nacionales de AMI o de enfoques para enmarcar la AMI dentro de otros marcos normativos más generales son significativas y tienen implicaciones para el modo en el que se conceptualiza, coordina y escala la AMI en diferentes partes del mundo. Estas diferencias pueden ser un reflejo de factores estructurales más generales, como las diferentes maneras de entender la relevancia de la AMI, las prioridades nacionales contrapuestas, la capacidad institucional, la dinámica de la cooperación regional y el acceso a los recursos políticos.

La mayoría de los países mencionan la AMI en los marcos nacionales más generales. Algunos países profundizan a la hora de describir las medidas políticas clave sobre AMI. Sin embargo, la eficacia de este enfoque debe ser evaluada y depende en gran medida de los mecanismos de gobernanza existentes. Sin una coordinación clara y unas estructuras específicas para la rendición de cuentas, la implementación de la AMI corre el riesgo de no contar con financiación suficiente, de fragmentarse o de ser aplicada de forma inconsistente en los distintos sectores. Por ejemplo, diferentes ministerios, organismos o agentes locales pueden llevar a cabo iniciativas de AMI sin que existan prioridades compartidas ni mecanismos de coordinación, lo que hace que algunos sectores, como la educación, avancen más rápidamente que otros, como los programas para jóvenes o las iniciativas sobre medios de comunicación y viceversa.

Conclusión 2: Las políticas independientes de AMI son poco frecuentes, lo que limita su impacto

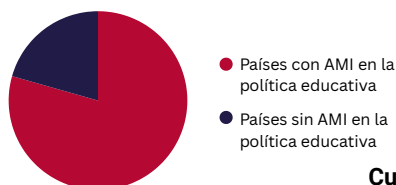
De los 171 países que mencionan la AMI en sus políticas, solo 17 cuentan con una política específica especializada en AMI. De ellos, 16 han adoptado un enfoque híbrido y han combinado las políticas específicas de AMI junto con su inclusión en políticas transversales, mientras que solamente 1 aborda la AMI solamente mediante una política específica. La gran mayoría (154 países) se limita a mencionar la AMI en marcos normativos más generales o sectoriales.

Enfoques de los países en materia de políticas de AMI



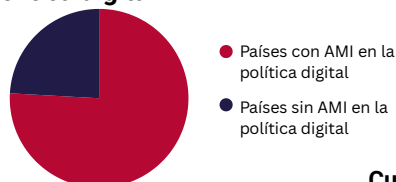
Cuadro 10

Países que mencionan la AMI en la política educativa



Cuadro 11

Países que mencionan la AMI en la política digital

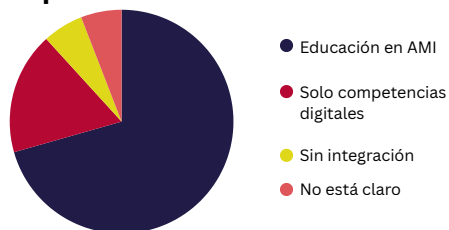


Cuadro 12

La mayoría de los 170 países que mencionan la AMI o las competencias relacionadas con ella mediante enfoques políticos transversales (incluidos 16 que adoptan un enfoque híbrido) lo hacen incorporando la AMI en la política digital nacional o en los marcos educativos. En concreto, 135 países se refieren a la AMI en la política educativa, mientras que 129 la incluyen en los marcos de política digital (véanse los Cuadros 11-12). Estos ámbitos suelen solaparse, y hay muchos países que incluyen la AMI en ambos sectores. En unos cuantos casos, también se refieren a la AMI en otros ámbitos políticos, como en políticas de desarrollo, juventud, electorales o de seguridad.

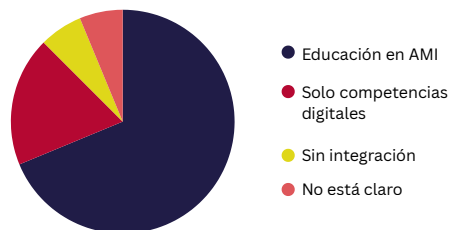
Aunque la mayoría de los países reconoce la AMI en los marcos normativos nacionales, esto no siempre se traduce en la integración significativa de la AMI en los planes educativos escolares. Los países con políticas de AMI independientes o híbridas son más propensos a incorporar las competencias integrales de AMI en las escuelas: el 70 % de los 17 países con políticas independientes o híbridas han incluido la AMI en la educación formal, lo que señala el hecho de que la forma más fiable de apoyar la integración de la AMI en las escuelas es mediante una política de AMI independiente.

Integración de la AMI en los planes educativos escolares de los países que solo la abordan mediante una política independiente



Cuadro 13

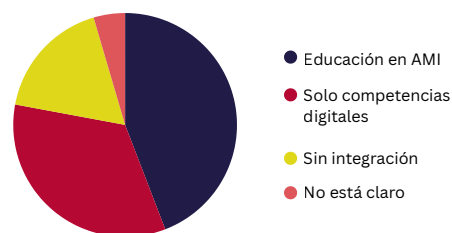
Integración de la AMI en los planes de estudio escolares de los países que la abordan mediante un enfoque híbrido



Cuadro 14

En cambio, entre los 154 países que se apoyan solo en referencias políticas transversales, más de un tercio (33,8 %) limita la implementación a las competencias técnicas digitales prácticas, y casi una quinta parte (17,5 %) no ha convertido la política en ningún tipo de programa escolar. Solo el 44,2 % ha incluido de manera significativa la AMI en los planes educativos. Por lo tanto, incluso cuando la AMI se aborda mediante políticas transversales, incluida la educación, este reconocimiento no siempre se convierte en una integración significativa de la AMI en las escuelas.

Integración de la AMI en países que solo la mencionan como parte de una política transversal



Cuadro 15

¿Por qué es importante?

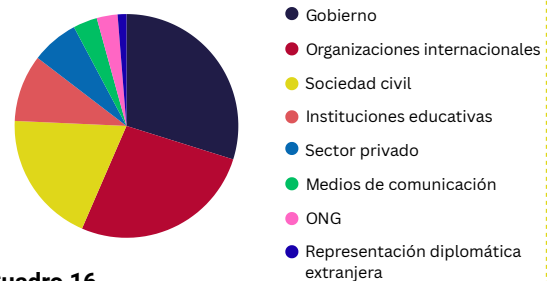
La investigación muestra que el enfoque adoptado para abordar la AMI en los marcos normativos influye de forma considerable en su integración en los planes educativos escolares. Los países con políticas de AMI independientes o híbridas tienen más posibilidades de conseguir adoptar la AMI de manera holística, lo que incluye las competencias digitales, el pensamiento crítico, el análisis de los medios de comunicación, la participación cívica y la creación de contenidos éticos. En cambio, los países en los que la AMI solo se integra mediante políticas transversales tienden a implementarla en términos más restrictivos y suelen centrarse en las competencias técnicas de TIC. El posicionamiento de la AMI dentro de ámbitos políticos que se entrecruzan que, como hemos visto, son mayoritariamente la educación y el desarrollo digital, limita su alcance a los componentes relacionados con las TIC y se centra más en las competencias digitales técnicas que en la participación crítica en los sistemas de información y los medios de comunicación.

Las políticas independientes de AMI no deben existir aisladas, sino que deben coordinarse con las prioridades de desarrollo nacional, regional e internacional y contextualizarse dentro de marcos normativos más generales. Por ejemplo, los objetivos relacionados con la AMI deberían vincularse con los sectores específicos como la educación, la juventud, los medios de comunicación o el desarrollo digital, para garantizar su coherencia y un impacto mayor.

Conclusión 3: Principales partes interesadas que participan en la integración de la AMI tanto en las políticas como en la educación

En los 194 Estados Miembros de la UNESCO, en el momento de la investigación, una amplia gama de partes interesadas ha contribuido a las iniciativas a nivel nacional para integrar la AMI en las políticas y en los sistemas educativos. Las instituciones gubernamentales participan en la mayoría de los países. Esto es positivo, sobre todo cuando se combina con el panorama más general de las partes interesadas, que refleja el ecosistema de múltiples agentes. Los niveles de participación varían entre la sociedad civil, las organizaciones internacionales, las instituciones educativas y el sector privado.

Partes interesadas que participan en la integración de la AMI en las políticas y la educación



Cuadro 16

¿Qué significa esto?

Se observa la participación del gobierno en casi todos los países, ya que 188 de los 194 países transmiten que las instituciones estatales han participado en la elaboración de políticas de AMI o en la implementación de iniciativas educativas. La participación de los gobiernos en la formulación de políticas y estrategias nacionales de AMI y en la integración de la AMI en los sistemas educativos constituye una evolución y una tendencia positivas. Esto puede tener un gran alcance, especialmente cuando se complementa con la participación de múltiples partes interesadas y se vincula al diseño de los planes educativos nacionales y de los marcos normativos.

Las organizaciones internacionales son los siguientes contribuyentes más destacados, y cuentan con presencia activa en 168 países. Su gran presencia refleja el carácter global de la promoción de la AMI y el papel de las instituciones multilaterales, como la UNESCO, en el apoyo a la asistencia técnica, la elaboración de políticas y el intercambio transfronterizo de conocimientos.

Los actores de la sociedad civil también participan ampliamente, según informan 121 países, lo que destaca el papel cada vez más importante de los agentes no estatales en la promoción de la AMI a nivel nacional. La participación de las instituciones educativas se registra en solo 61 países, lo que sugiere una brecha entre la formulación de políticas de AMI y las instituciones mejor situadas para implementarla en las aulas. Esto podría ser un reflejo de la falta de coordinación o de que los mandatos de las instituciones educativas son limitados en lo que respecta al desarrollo de la AMI a nivel nacional.

La participación del sector privado aparece en 43 países, lo que demuestra cierto nivel de colaboración, aunque sigue siendo relativamente limitada en comparación con la sociedad civil y los agentes internacionales. La participación de otras partes interesadas, incluidos los medios de comunicación (22 países), las ONG (19 países), las representaciones diplomáticas extranjeras (8 países) y los centros de investigación (5 países) es mucho más limitada en general.

RECOMENDACIONES FUNDAMENTALES

→ **Las diferencias en los enfoques políticos para la AMI** pueden abordarse mediante la mejora de los factores estructurales más generales, como la conciencia compartida acerca de la relevancia de la AMI, la armonización con las prioridades nacionales, la capacidad institucional, la dinámica de la cooperación regional y el acceso a los recursos políticos.

→ **La forma más fiable de promover la integración de la AMI en las escuelas** es mediante una política de AMI independiente.

→ **Las políticas independientes de AMI no deben existir de forma aislada**, sino que deben coordinarse con las prioridades de desarrollo nacionales, regionales e internacionales, contextualizadas dentro de marcos normativos más generales. Por ejemplo, los objetivos relacionados con la AMI deberían conectarse con sectores específicos, como la educación, la juventud, los medios de comunicación o el desarrollo digital, para garantizar su coherencia y un impacto mayor.

→ **La inclusión de la AMI en la educación** secundaria sugiere un consenso amplio sobre que la adolescencia es un momento crucial para desarrollar competencias críticas sobre los medios de comunicación y la información.

→ **Del mismo modo, su presencia en la enseñanza primaria también** pone de relieve que se reconoce el hecho de que la exposición de los niños a los ecosistemas de información en línea comienza a una edad temprana, y que las competencias básicas en materia de AMI pueden —y deben— cultivarse desde que son pequeños.

→ **La UNESCO recomienda un enfoque mixto o combinado**, tanto en asignaturas independientes como en múltiples asignaturas, a la hora de integrar la AMI en los sistemas educativos y trasladarla a las escuelas y a las aulas.

→ **Pueden verse más recomendaciones** sobre el desarrollo de políticas y estrategias nacionales de alfabetización mediática e informacional y el desarrollo de planes de estudio de alfabetización mediática e informacional en las Normas mundiales sobre las directrices para la elaboración de planes de estudios de alfabetización mediática e informacional y en las directrices sobre políticas y estrategias para la alfabetización mediática e informacional.

CONCLUSIÓN

Los retos que plantean los entornos digitales, amplificados ahora por la IA generativa y las tecnologías emergentes, están transformando la forma en que las personas acceden, interpretan y comparten la información. La alfabetización mediática e informacional (AMI) es más importante que nunca y, sin embargo, su integración en la educación sigue siendo desigual. Las competencias sobre pensamiento crítico suelen quedar relegadas en muchos sistemas educativos, que se centran principalmente en las competencias digitales técnicas y prácticas. Este enfoque tan limitado deja a los alumnos sin preparación para un panorama mediático cada vez más complejo y limita el pleno desarrollo de las competencias de AMI.

Estas deficiencias reflejan problemas estructurales y políticos más profundos. Los países con políticas específicas o híbridas de AMI muestran una integración mayor en las escuelas, mientras que los que se basan solo en marcos más generales suelen limitar la AMI a las competencias técnicas. Las disparidades regionales y las diferencias en la capacidad institucional sugieren que no basta con reconocer la importancia de la AMI: convertir las políticas en aplicaciones prácticas en el aula sigue siendo un reto importante.

Para hacer frente a estos retos se necesitarán estrategias deliberadas que conecten las políticas, los planes de estudio y la práctica. La colaboración entre los gobiernos, las escuelas, la sociedad civil y los socios internacionales es fundamental para garantizar que la AMI llegue a los alumnos de forma integral. Cómo respondan ahora los sistemas educativos condicionará la capacidad de los jóvenes para desenvolverse de manera crítica con la información, evaluar su credibilidad y participar de forma eficaz en un entorno digital en rápida evolución. La investigación y el seguimiento continuos son necesarios a medida que las partes interesadas impulsan la **AMI para todos: cerrar las brechas**.

Acerca de este informe

Este informe ha sido elaborado por la Unidad de Alfabetización Mediática e Informacional y Competencias Digitales de la UNESCO, con la coordinación editorial de Monika Martinovic, consultora de la Unidad.

Responsable de la investigación: Erika Sang

Equipo de investigación: João Marcos, Mott Pavanelli, Esther Krawczyk, Carolina Girotti

Foto de portada: ©Shutterstock

Diseño gráfico: Monika Martinovic