

Competencia digital: para qué, quién, dónde y cómo debe enseñarse

Carles Monereo

La introducción de las TIC en las aulas supone, al mismo tiempo, un desafío y una necesidad improporcionable. Las nuevas competencias para el tratamiento de la información y la competencia digital que ha propuesto el Ministerio de Educación suponen un punto de arranque para su incorporación a los currículos. En este artículo se ofrecen algunas pinceladas para contribuir al debate sobre para qué, quién, dónde y cómo deben enseñarse esas competencias.

El escritor Juan Cueto (2007) se permite la licencia literaria de calificar de "duelo generacional" la situación que provoca la irrupción de las TIC en las aulas y alude para ello a la afortunada metáfora de Marc Prensky (1) : la distancia entre aquellos que transitamos de los textos a las pantallas (emigrantes digitales) y los que nacieron y se desarrollan rodeados de ellas (nativos digitales). Quizás, por el momento, no es tanto un duelo, como un pujante desafío que, de no ser atendido, sí podría poner en tela de juicio (más si cabe) el papel que debe jugar la escuela en el siglo XXI. Sin embargo, el que esos nativos estén rodeados de pantallas no garantiza que realmente vengán al mundo con "los bits bien puestos". La investigación ha demostrado que, si bien son usuarios rápidos y flexibles en su manejo, a menudo la calidad y eficacia de esos usos, especialmente cuando se trata de aprender, deja bastante que desear. Presentan enormes lagunas cuando se trata de buscar y seleccionar información relevante para efectuar una tarea escolar, tienden a mantener una posición relativista frente al conocimiento (cualquier información es tan fiable como otra), muestran problemas de dispersión y compulsión en el uso simultáneo de distintos medios (escribir mientras chatean, escuchan música y descargan un videoclip), les cuesta filtrar la información y los visitantes indeseables (se apuntan a listas de distribución, comunidades, grupos sociales, sitios comerciales, sin criterios de oportunidad o rentabilidad a medio plazo), tienen dificultades para colaborar en grupo y gestionar sus tiempos, etc. (véase al respecto los correspondientes capítulos de Coll y Monereo, 2008). La conclusión es obvia: necesitan desarrollar competencias que no están garantizadas por el simple hecho de actuar como usuarios persistentes (del mismo modo que los televidentes o los conductores no aprenden a usar bien la televisión o el automóvil). Estas competencias, hasta ahora, no se contemplaban en los currículos.

El Ministerio de Educación (2) , al identificar las distintas competencias básicas que debe poseer cualquier ciudadano al finalizar la enseñanza obligatoria para incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria, sitúa como cuarta competencia "el tratamiento de la información y la competencia digital". Al finalizar el apartado relativo a esa competencia, resume su naturaleza afirmando:

[...] el tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas.

Las habilidades que destaca el Ministerio no están muy lejos de las que han señalado distintos autores que han tratado de delimitar qué significa estar digitalmente alfabetizado (Coll, 2005; Monereo, 2005; National Educational Technology Standards, 2007; ALFIN, 2008). De ese modo, existe un acuerdo generalizado en la admisión de que un ciudadano estará en condiciones de afrontar los retos de la sociedad de la información si es capaz de:

- Buscar y seleccionar información de manera eficaz.
- Comprender la información de documentos digitales.
- Producir documentos digitales.
- Comunicarse efectivamente a través de redes digitales.
- Colaborar con otros en proyectos con el soporte de redes.
- Participar en la vida pública a través de la Red.

En cualquier caso, este acuerdo supone sólo un primer paso. El siguiente es tratar de contestar cuestiones como: ¿para qué son necesarias esas competencias?, ¿quién, dónde y cómo deben enseñarse? o ¿cómo deben secuenciarse? Las abordaremos a continuación, si bien necesariamente de forma breve.

Para comprender la necesidad de esas competencias podríamos empezar respondiendo a otra cuestión: ¿debe todo el mundo aprender a conducir? Siendo rigurosos, la respuesta debería ser no. Se puede vivir sin conducir y alguien podría decidir no ir más allá de donde le lleven sus pies u optar por dejarse conducir siempre por otros, pero es evidente que ello supone una franca restricción a la libertad de movimiento y una clara dependencia de los demás. También alguien podría optar por no incorporarse a las TIC y formar parte voluntariamente de los digitalmente excluidos, pero de nuevo tal decisión supondrá importantes obstáculos para el propio desarrollo y, a medio plazo, cuando prácticamente la totalidad de los servicios estén informatizados, una fuerte subordinación a los digitalmente competentes.

En cuanto a la siguiente cuestión sobre los protagonistas, lugares y modos que debe adoptar su enseñanza, podríamos

imaginar a un padre y a su hija en la sala de estar. La niña está con sus tareas escolares, mientras el padre trabaja con el ordenador. La niña le dice al padre: "Papá, en la escuela nos han pedido que hagamos un trabajo sobre la elaboración del vino". Éstas son las posibles respuestas del padre:

- "No me molestes ahora, busca la lección sobre ese tema en tu libro".
- "Cuando termine, busca en Google la palabra enología".
- "¿Qué sabes sobre el vino? Lo primero será buscar algunos lugares en Internet que hablen de la elaboración del vino para ver qué conceptos aparecen y después buscar más información sobre esos conceptos.
- "¿Para qué asignatura es?, ¿qué debes explicar en el trabajo?, ¿qué extensión debe tener?, ¿quién lo leerá?, ¿cuánto tiempo tienes para hacerlo?".

Parece evidente que cada una de estas respuestas tendrá consecuencias distintas sobre el aprendizaje de la niña. En el primer caso, el adulto no contribuye con ninguna idea de interés a sacar a su hija del atolladero; en realidad, su respuesta y actitud resultan claramente contraproducentes (por ejemplo, con el libro es suficiente). En el segundo caso, sí se da una respuesta y una forma de proceder, pero no se propicia la autonomía de la niña y difícilmente con esa información será capaz de completar sola su tarea.

El tercer y cuarto supuestos resultan más interesantes. El padre proporciona una forma ordenada de proceder e indirectamente dice a la niña que debe planificar su trabajo antes de empezar la búsqueda, tomando decisiones sobre las principales condiciones de la tarea. Aquí el agente mediador (el padre) realiza un intento de transferir algunas estrategias de búsqueda, selección y comprensión de la información. El lector seguramente estará pensando que padres así no existen y que, además, esa forma de actuar tan "profesional" es función de los docentes. Probablemente sea así; de cualquier forma, creemos que tanto padres como educadores pueden y deben contribuir a dotar a sus hijos y alumnos, respectivamente, de estrategias de búsqueda, selección y comprensión de información en Internet. De nuevo pensará el lector: ¿cómo, si los adultos somos "emigrantes digitales"? Para navegar en Internet, hoy por hoy, saber leer y escribir sigue siendo imprescindible. La alfabetización letrada, convencional, es un requisito para la digital, y en eso nosotros, los adalides de la letra impresa, somos muy competentes. Ello no significa que necesariamente deba enseñarse primero una cosa y luego otra, puede hacerse al unísono; ni tampoco que la alfabetización digital se termine en la primera. Gestionar textos digitales requiere en algunos casos de nuevas habilidades. Sin embargo, ofrecer indicadores a los chicos y jóvenes sobre las condiciones de calidad y fiabilidad que debe tener un buen texto escrito (prestigio de los autores, reconocimiento de la fuente, contraste de los documentos, rigor, claridad, coherencia, etc.) está al alcance de la mayoría de las personas letradas.

Finalmente, por lo que se refiere a la secuenciación, resultará imprescindible decidir en qué edades y materias enseñar el manejo de qué entornos virtuales y para qué objetivos educativos. El primer paso consistirá en determinar cuáles son los problemas informacionales que con mayor frecuencia deben enfrentar los alumnos en su vida cotidiana (buscar, comprender, comunicar para qué). Por ejemplo, en infantil puede empezarse por interactuar con algunos portales pensados para los más pequeños (3), extraer información de ellos y empezar a escribir y enviar algún correo electrónico. En primaria pueden introducirse los foros y los chats para realizar algunos trabajos en grupo; en secundaria pueden incorporarse blogs, wikis (por ejemplo, el uso de la famosa Wikipedia) e hipermedias, primero en calidad de usuarios y posteriormente de productores. Como podemos apreciar en el <http://www.grao.com/imgart/GRF/AU/A181011U.jpg> - cuadro 1, no es lo mismo emplear un entorno tipo foro que, más allá de escribir y leer, sólo requiere cierta formalidad en el uso de las estructuras comunicativas, emplea generalmente un único código (el verbal) y ofrece ordenadas las distintas aportaciones, que un entorno hipermedial que, al fragmentar la información e incluir distintos códigos (verbales, gráficos, audiovisuales, etc.), exige nuevas competencias lectoras y un buen conocimiento de los requisitos para la inclusión de nueva información.

Posteriormente, deberemos situar esos entornos en relación con contenidos curriculares apropiados tratando de desarrollar, mediante las actividades planteadas, el resto de las siete competencias que establece el Ministerio (en comunicación lingüística, en matemáticas, en conocimiento físico, en sociedad y ciudadanía, en cultura y arte, en aprender a aprender, y en autonomía y toma de decisiones). Es evidente que el uso de las TIC puede facilitar en gran medida un tratamiento interdisciplinar de los problemas que abordemos. Un grupo de alumnos que trabaja colaborativamente en un foro para realizar un trabajo sobre el tratamiento de la ecología en la televisión puede fácilmente poner en juego elementos correspondientes a las distintas competencias y contenidos que esté trabajando en esos momentos en clase, y sus respectivos profesores pueden intervenir para enriquecer ese foro y para valorar el modo en que van construyendo su conocimiento.

En los distintos apartados que conforman este monográfico se irán desgranando algunos elementos de esta secuencia. Antoni Badia explica los principios que deben guiarla y el sistema de cesión de la competencia digital que permitirá a los alumnos su apropiación. Anna Engel y Alfonso Bustos, por su parte, subrayan algunas modalidades de evaluación alternativa que pueden coadyuvar a esa cesión y a la valoración de los aprendizajes adquiridos. Marta Fuentes se centra en algunas actividades que permitirán a los alumnos buscar y seleccionar de forma competente información significativa para sus tareas. Ángela Cano y Glòria Durban plantean cómo, a través de la creación de personajes históricos, podemos potenciar la comprensión y producción de información. Finalmente, Margarida Romero y Patrice Moguer nos muestran algunos proyectos centrados en contenidos de historia o de matemáticas enfocados a promover la competencia colaborativa entre los alumnos.

Las TIC han llegado para quedarse. Aceptarlas sin reservas o resistirse a ellas sin argumentos son posiciones estériles y

que pueden amplificar la brecha generacional entre nativos y emigrantes digitales. Integrarlas a nuestras metas y proyectos educativos como un valor añadido es, sin duda, la respuesta que más puede beneficiar a nuestros alumnos, futuros ciudadanos y profesionales de la sociedad-red en la que vivirán.

Hemos hablado de:

Educación
Tratamiento de la información
Competencia digital
TIC

Bibliografía

Coll, C.; Monereo, C. (2008): Psicología de la educación virtual. Madrid. Morata.

Monereo, C. (coord.) (2005): Internet y competencias básicas. Barcelona. Graó.

Dirección de contacto

Carles Monereo
Universidad Autónoma de Barcelona
carles.monereo@uab.es

-
1. www.marcprensky.com/writing/
 2. www.mepsyd.es/mecd/gabipren/documentos/anexos-rd-eso.pdf
 3. Existen muchísimos portales educativos para todas las edades. Uno de los más completos es el que ofrece el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte a través del Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado: www.isftic.mepsyd.es