

El paradigma de la digital literacy

Autoría



Carmen Echazarreta Soler

Profesora de Comunicación audiovisual y Publicidad de la Universidad de Girona. Es la investigadora responsable del grupo de investigación ARPA (Análisis de la Recepción de las Pantallas audiovisuales) y editora de la revista científica [Communication Papers](#).

Sumario

Abstract

1. De la alfabetización mediática a la alfabetización digital
2. La Web 2.0: participación e interactividad
3. El papel de las emociones en la alfabetización digital
4. Romper la brecha digital
5. Aprendizaje de la competencia mediática
6. Un nuevo rol docente
7. Glosario 2.0
8. Para finalizar...

Bibliografía

ABSTRACT



Aun cuando las nuevas generaciones de adolescentes y jóvenes han crecido entre pantallas de vídeo-juegos, de telefonía móvil, del portátil o de la tableta, lo cierto es que requieren de la actualización continua de una serie de habilidades, aptitudes y conocimientos, pues la tecnología es dinámica y efímera, nunca permanece inmóvil y sus efectos sociales son impredecibles. La educación de o sobre los medios se confunde a menudo con los medios educacionales o el aprendizaje a través de los medios. Esta confusión puede agudizarse aún más a medida que la tecnología esté más ampliamente disponible en los centros educativos. La alfabetización digital es la última aportación tecnológica que ha transformado el paradigma de la educación, no sólo mediática sino la formación en toda su extensión, pues los cambios afectan al modelo mismo de la comunicación.

Este escrito concilia diversos ámbitos del abordaje de la alfabetización digital, por eso no tiene más pretensión que la de aportar la reflexión ordenada y documentada de su autora.

1. DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA A LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL

La educación de o sobre los medios se confunde a menudo con los medios educacionales o el aprendizaje a través de los medios. Esta confusión puede agudizarse aún más a medida que la tecnología esté más ampliamente disponible en los centros educativos.

Algunos expertos definen esta relación inevitable con los medios como *edukomunicación*, que según el informe de la UNESCO de 1979 implica "todas las formas de estudiar, aprender y enseñar, a todos los niveles y en toda circunstancia, la creación, la utilización y la evaluación de los medios de comunicación como artes prácticas y técnicas, así como el lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación" (Agustín García Matilla, 2010). Este autor establece la *edukomunicación* como el medio para poder desarrollar el pensamiento crítico en el alumnado.

Aun cuando las nuevas generaciones de adolescentes y jóvenes han crecido entre pantallas de vídeo-juegos, de telefonía móvil, del portátil o de la tableta, lo cierto es que requieren de la actualización continua de una serie de habilidades, aptitudes y conocimientos, pues la tecnología es dinámica y efímera, nunca permanece inmóvil y sus efectos sociales son impredecibles. Al respecto, Aguaded[1] señala que el mero consumo de productos mediáticos no es suficiente para ser conscientes del alcance de contenidos audiovisuales. Convertir la imagen en oportunidad para la reflexión crítica comporta capacidad para tomar distancias respecto a los propios sentimientos, saber identificar los motivos de su magia, comprender el sentido explícito e implícito de las informaciones y de las historias... y, sobre todo, ser capaces de establecer relaciones coherentes y críticas entre lo que aparece en la pantalla y la realidad del mundo fuera de ella. Y todo esto no es posible sin conocer en contextos reales el grado de competencia audiovisual de la ciudadanía y sus posibilidades sociales para una óptima formación. Preocupan de manera especial las nuevas generaciones: los niños y adolescentes[2]. Tal como afirmaba

Presny en su informe *How Teens Use Media. A Nielsen Report on the Myths and Realities of teen media trends* (2009), "los jóvenes manejan los medios digitales en ausencia o con un bajo conocimiento del poder audiovisual". Indudablemente, los niños y adolescentes están transitando el camino digital pero no por ello, con pleno conocimiento del medio[3].

Dado que en inglés se emplea "literacy" por extensión para referirse a la capacidad de usar diferentes medios, tecnologías o lenguajes, en español, nos referimos a alfabetización "audiovisual" como la capacidad de comprensión y crítica de los medios y lenguajes audiovisuales que cabe distinguirla de la alfabetización "tecnológica", entendida como la capacidad de manejo de la tecnología de la información. Más recientemente las tecnologías digitales han transformado el ecosistema mediático de forma que la *Educación para los Medios* se ha enriquecido con la alfabetización "digital", "ciber-alfabetización", "alfabetización en internet" o "alfabetización en red" referida al dominio de los medios hipertexto, al conocimiento del alcance de las redes sociales y al impacto económico y social de Internet.

Por eso, los educadores para los medios tenemos que cuestionar el uso meramente instrumental de la tecnología -la idea de que la tecnología es simplemente una herramienta neutral para llevar "información"- . Por el contrario, tenemos que definir y promover nuevas formas de "alfabetización digital", extendiendo y quizás reconsiderando los enfoques críticos en relación con los nuevos medios como los juegos de computadora e Internet (Livinstone (2011)[4]. Esta autora sostiene que la alfabetización digital no se trata sólo de la lectura crítica de los nuevos medios. También se trata de escribir en los nuevos medios. En este contexto, algunas de las posibilidades más positivas y excitantes de estas tecnologías tienen que ver con la manera en que los jóvenes puedan usarlas para producir y distribuir sus propios medios.

Así pues, el adjetivo digital de "alfabetización", se refiere no sólo a las habilidades para usar Internet, sino también para comprender y usar los documentos hipertextuales. Según Gilster[5] "quien está alfabetizado, está en capacidad de valorar Internet, no sólo desde el punto de vista de medio para la comunicación, publicación y difusión, sino también de recurso para llegar a la información y allegársela".

Todas estas alfabetizaciones se integran en el término global "alfabetización mediática" que comprende la necesidad de formar en el pensamiento crítico frente a la multiplicidad de mensajes que se reciben y con los que se interactúa de los medios de comunicación. Manuel Castells (2000) señala que existe "un nuevo paradigma tecnológico organizado en torno a las tecnologías de la información y de la comunicación" que conlleva necesidades distintas de alfabetización, relacionadas con las nuevas tecnologías y con las tecnologías digitales y, por lo tanto, con las transformaciones económicas y sociales que éstas conllevan.

En este orden de cosas, cabe distinguir el concepto (ALFIN) la *Alfabetización informacional* que alude al proceso de *cuándo y por qué necesitas información, dónde encontrarla, y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética*. Sería un prerrequisito para participar eficazmente en la Sociedad de la Información, parte de los derechos básicos de la Humanidad para un aprendizaje de por vida (Declaración de Praga, Debate UNESCO), y la OCDE, en sus estudios sobre las competencias básicas para cualquiera, tanto la ALFIN como la Alfabetización Digital (Cuevas y Vives, 2005).

Desde el punto de vista de los profesionales también hablaríamos de ALFIN para denominar los servicios diseñados con el fin de facilitar que los usuarios adquieran esa capacidad, y finalmente, desde el punto de vista teórico o de la investigación, designaría un área disciplinar cuyo objeto sería el desarrollo de normas, modelos pedagógicos, criterios de evaluación, estrategias políticas para la mejora de las competencias informacionales de los ciudadanos[6].

El reconocimiento de la naturaleza social y colaborativa de estas nuevas formas de leer y escribir el mundo, permiten la creación e interpretación de textos existentes en contextos sociales variados, condicionados por sus propias realidades, en donde no sólo se requieren destrezas o habilidades específicas para conocer el mundo a través de las tecnologías, sino saber leerlo con nuevos ojos, valores y actitudes.

[1] J. Ignacio Aguaded-Gómez "La competencia mediática, una acción educativa inaplazable", Editorial del n.º. 39, 2º semestre de la revista COMUNICAR, octubre-noviembre de 2012.

[2] Ibidem

[3] Ibidem.

[4] "Concepciones convergentes sobre alfabetización",

[5] (1997, citado en Gómez y Licea, 2002)

[6] Gómez-Hernández, José-Antonio. "Alfabetización informacional: cuestiones básicas". Anuario ThinkEPI, 2007, v. 1, pp. 43-50.

2. LA WEB 2.0: PARTICIPACIÓN E INTERACTIVIDAD

Tanto si estamos de acuerdo como si no con la idea de posmodernidad, se ha de reconocer que las relaciones entre los jóvenes, los medios de comunicación y la educación están experimentando un cambio muy relevante. La proliferación de tecnologías de la comunicación, la comercialización y globalización de los mercados de comunicación, la fragmentación de las audiencias y el aumento de la interactividad están transformando nuestras relaciones diarias con los medios. Los medios digitales -sobre todo Internet- han aumentado de manera considerable la participación activa, a pesar de que la mayoría de las personas no tienen acceso, corren el riesgo de la exclusión y la falta de representatividad. De todas maneras, el desarrollo de la comunicación moderna da lugar a un entorno más heterogéneo, donde las fronteras entre la comunicación de masas y la comunicación interpersonal y entre los productores y los consumidores cada vez son menos claras. Los medios ya no se pueden considerar "industrias de la conciencia" -tal como suelen hacer los educadores en medios de comunicación- que imponen falsas ideologías o valores culturales a una audiencia pasiva[7].

Muchas de estas transformaciones están relacionadas con los niños y los jóvenes. La gente joven se encuentra entre los mercados más importantes de muchas de estas tecnologías y formas culturales, hasta los niños más pequeños forman parte de un grupo de consumo cada vez más fuerte. Este hecho tiene implicaciones importantes por lo que hace el acceso de los jóvenes a los medios de comunicación: hoy en día, los jóvenes tienen acceso a los medios para adultos -a través de la televisión por cable, el video o Internet- de una forma mucho más fácil que sus padres. Como consecuencia, ha aumentado la necesidad de buscar urgentemente nuevos medios de control. De otro lado, la gente joven también dispone de sus "ámbitos de comunicación", que los adultos cada vez encuentran más difíciles de penetrar y de entender. La idea del niño vulnerable y que necesita protección frente a los peligros de los medios de comunicación -una noción en la que se suele basar la educación en medios- deja paso, cada vez más, a la idea del niño como "consumidor autónomo"[8].

En los últimos decenios el mundo ha sufrido una transformación profunda. Según el sociólogo Zygmunt Bauman, hemos entrado en la *época líquida*, marcada por una enorme incertidumbre y cambios acelerados. En este marco, los individuos hemos dejado de notar la protección de las instituciones por lo que intentamos afrontar en solitario unos retos totalmente nuevos sin contar con ningún punto de referencia. El planteamiento del eminente sociólogo polaco, defensor del paradigma postmoderno de la *incertidumbre*, es que hemos pasado de una sociedad de productores a una de consumidores y es esa vida de consumo lo que hace que las personas mismas se conviertan en objetos de consumo[9]: “Y si fue el *fetichismo de la mercancía* el encargado de ocultar la esencia tan humana de la sociedad de productores, es ahora el turno del *fetichismo de la subjetividad*, que se ocupa de ocultar esta realidad transformada en mercancía tan característica de la sociedad de *consumidores*”[10].

El sociólogo Zygmunt Bauman estudia el origen y la razón de ser de la comunidad, la seguridad que aporta en un mundo hostil y el precio que a menudo se cobra, en cuanto a libertad y a disfrute de la individualidad, porque cualquier ser humano siente en sí una pulsión de pertenencia, una necesidad de saber que no está solo y que sus propios anhelos son compartidos por otros. En este contexto, las “redes sociales” adquieren una función más cercana a la de un centro comercial que atrapa emociones personales que a un ágora de manifestaciones objetivas y libres.

En el espectro de los estudios sobre alfabetización mediática, el concepto de ‘participación’ recoge una importancia cada vez más preponderante. Para llegar a este punto, no sólo han contribuido las recomendaciones de la Comisión Europea de 2009 que concibe el movimiento cívico en los medios como una señal de una democracia activa de los ciudadanos y del incremento del dialogo intercultural, sino otros trabajos como el *Study for Assessment for Media Criteria Levels* (Octubre de 2009) de la EAVI (*European Association for Viewers Interests*)[11] que define la participación en este contexto mediático como una habilidad social comunicativa.

Se han expandido como nunca las posibilidades de que cualquier ciudadano pueda hacer llegar su mensaje, personal o colectivo, al resto de la sociedad, pero, paralelamente, el poder mediático ha alcanzado unos niveles de concentración y de acumulación a los que nunca antes se había llegado[12]. Además, el poder mediático se beneficia de la transparencia que caracteriza a los nuevos sistemas de representación, propiciando la confusión entre la representación y la realidad. La competencia mediática ha de hacer frente, pues, a esta complejidad, compaginando la potenciación de la cultura participativa con el desarrollo de la capacidad crítica.

El proceso de interactividad designa, pues, la cota máxima de participación dado que se produce el Feedback en toda su extensión. Diversos investigadores sostienen que la aparición de la interactividad -posible por los avances tecnológicos- y su incorporación a las ofertas de consumo audiovisual son un reto para las teorías que explican la comunicación mediática (Grodal, 2000; Prado et al., 2006; Soto, 2001; Vorderer, 2000, 2003).

El término interactividad que adquiere notoriedad a partir de la década de los ochenta con la divulgación y expansión de las tecnologías de la información y de la comunicación implica:

- Intervención por parte del usuario sobre el contenido
- Transformación del espectador en actor
- Diálogo individualizado con los servicios conectados
- Acciones recíprocas en modo dialógico con los usuarios, o en tiempo real con los dispositivos digitales (cada uno de los comunicadores responde al otro o a los otros)[13].

Fotolog y otras redes sociales, como Facebook, son entornos digitales que nos permiten ver como los y las adolescentes se apropian de narrativas acerca del atractivo y expresan y comparten su propia concepción acerca de ello. Las decisiones que los y las adolescentes toman en los medios autogenerados acerca de las imágenes y los contenidos que comparten son decisiones pensadas (Livingstone, 2009; Stern 2002, 2004; Siiback, 2010). Como otros autores han puesto de manifiesto (García, 2010; Huffaker & Calvert, 2005; Sevick Bortree, 2005; Sveningsson, 2008; Thelwall, 2008), el uso intensivo de Fotolog (tanto en las actividades online como en la conexión que existe entre las relaciones offline y los contacto online), muestra la importancia que las redes sociales tienen para sus procesos de socialización[14].

[7] David Buckingham, La educación en medios de comunicación y el fin del consumidor crítico, III Jornadas Técnicas del Proyecto Educativo de Ciudad "Comunicar y Educar", Barcelona, 2002.

[8] *Ibidem*.

[9] En el apartado Glosario 2.0 de este trabajo, me refiero a esta transformación en consumidores bajo el término “prosumer”.

[10] Zygmunt Bauman, p. 28

[11] www.eavi.eu [consultada el 12 de octubre de 2012].

[12] Joan Ferrés y Alejandro Pisticelli, “La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores”, COMUNICAR, 1º semestre, marzo de 2012.

[13] Roberto Aparici y Marco Silva, “Pedagogía de la interactividad”, COMUNICAR, 1º semestre, marzo de 2012.

[14] Yolanda Tortajada, Helena Alonso y Elena Grima, “Expresiones e interacciones de género en la redes Sociales”, www.aeic2012tarragona.org

3. EL PAPEL DE LAS EMOCIONES EN LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL

Jonah Lehrer[15] pone de manifiesto la importancia que tienen las emociones en nuestra vida. De sus últimas investigaciones se deduce la importancia de la dimensión emocional en los procesos de alfabetización mediática. Este autor afirma que no estamos diseñados para ser seres racionales, sino que la mente consta de una confusa red de distintas áreas, muchas de las cuales están implicadas en la producción de emociones. Siempre que alguien toma una decisión, el cerebro, activado por sus pasiones inexplicables, se llena de sentimientos. Aunque una persona intente ser razonable y comedida, esos impulsos emocionales influyen secretamente en su opinión, por eso para tomar decisiones acertadas hemos de utilizar ambos lados de la mente. En esta línea, Lehrer añade que “unas veces hemos de razonar sobre las opciones y analizar atentamente las posibilidades. Otras, debemos escuchar a las emociones. El secreto está en saber cuándo usar los diferentes estilos de pensamiento” y sin duda le corresponde a la educación mediática ofrecer al alumnado las claves de esta selección a partir de un programa actual y eficaz de alfabetización en medios.

Siguiendo con las aportaciones que realiza este autor en su interesante obra, que por demás es amena y muy didáctica, vemos que “si no

fuera por las emociones, la razón no existiría en absoluto. Cuando estamos aislados de nuestros sentimientos, las decisiones más banales se vuelven imposibles”.

En consecuencia, habrá que considerar insuficiente una educación mediática que no atienda a la dimensión emocional de las personas que interaccionan con las pantallas, porque hoy sabemos que la razón –y, en consecuencia, el espíritu crítico– es totalmente vulnerable ante las acometidas de unas emociones que sean de signo contrario (Ferrés y Piscitelli, 2012).

Estos mismos autores añaden que resulta insuficiente, por tanto, una educación mediática que se concentre exclusivamente en los procesos conscientes, una afirmación que viene sustentada por las palabras del neurobiólogo Ledoux (1999: 32), “la conciencia solo podrá ser comprendida si se estudian los procesos inconscientes que la hacen posible”.

La alfabetización digital es una oportunidad para la educación emocional y para el desarrollo de la conducta equilibrada. Sin esta formación mediática pueden ocurrir y de hecho han ocurrido sucesos dramáticos. “Internet forma parte del mundo de los jóvenes”, afirma la madre coraje de la película *Acoso en la Red Social (Ciberbullying)* un film norteamericano de 2011 dirigido por Charles Biname, y protagonizado por Emily Osment, Kay Panabaker, Meaghan Rath y Kelly Rowan. La película cuenta la historia de una adolescente que disfruta chateando con sus dos mejores amigas en las redes sociales. Además de amigas son compañeras de clase y paralelamente empiezan a sentirse atraídas por algunos compañeros del Instituto. Un día, la protagonista descubre que alguien ha pirateado sus claves de acceso y se convierte en un acoso tal que la conduce al intento de suicidio. La película muestra cómo las redes sociales son un campo abonado para los acosadores, cuyos actos en apariencia anónimos, no dejan de ser delitos execrables por ser cibernéticos.

Para corroborar que tristemente la realidad supera la ficción, es obligado referir el caso de Amanda Todd, una estudiante de 15 años de Port Coquitlam, en el oeste de Canadá, que se suicidó el 10 de octubre de 2012. Un mes antes de quitarse la vida, la adolescente había enviado a Youtube -la plataforma de vídeos- un cortometraje en el que iba pasando cartulinas blancas donde en rotulador negro contaba el abuso que decía haber sufrido. Relató que había enviado a través de una cámara web la imagen de sus pechos desnudos a un usuario que había contactado con ella en un chat de Internet y que luego le había pedido que “hiciera un show” para él. Los hechos ocurrieron cuando ella tenía 12 años, pero un año después él colgó la foto en Facebook y los compañeros de colegio de la chica se enteraron. Amanda sufría depresión y ataques de pánico. Su familia se había mudado, pero su condición no mejoró y buscó refugio en las drogas y el alcohol. Cuando la foto regresó a su vida tuvo que cambiar de escuela de nuevo. A los 15 años se quita la vida por culpa del acoso cibernético. El video en el que relata su calvario ha sido visto por millones de personas. En Canadá, la muerte de Amanda ha vuelto a encender el debate sobre el *ciberbullying*[16].

En este contexto, la *educación digital* surge como una necesidad formativa para salvaguardar las identidades y proporcionar herramientas que protejan de las tentativas delictivas, tanto el terreno de las estafas como en el de los abusos y violaciones de la intimidad. La empresa es de tal magnitud que los padres no están exonerados de responsabilidad, todo lo contrario. El desarrollo del espíritu crítico que capacite a los menores y adolescentes a posicionarse con la distancia requerida en el mundo virtual, es una tarea que debe ser orquestada entre las familias y la educación formal. Las nuevas tecnologías y, en particular Internet, suponen un reto para la actividad educadora de los padres y las madres. Aquí cabe destacar los resultados obtenidos de la encuesta realizada por la EU Kids Online en 2010[17] y la realizada por INTECO[18] en 2011 sobre *Hábitos de seguridad en los hogares con menores*, que muestran los niveles de mediación parental en el uso de Internet por parte de sus hijas e hijos. El estudio realizado por Maialen Garmendia confirma que en lo que se refiere a la mediación activa de padres y madres en la seguridad de Internet del menor, las niñas suelen ser objeto de mayor seguimiento que los niños en cuanto a su uso. Las diferencias se incrementan en la franja de edad 13-16 años. En cuanto a las acciones de mediación restrictiva de padres y madres según los menores, el estudio muestra que el porcentaje de normas aplicadas al uso de Internet es muy elevado y más homogéneo entre chicos y chicas[19].

Muy parecido es el relato de un joven francés de 18 años, llamado Ghautier, quien se suicidó el mismo día que Amanda Todd, después de que una persona lo amenazara en Internet con publicar un video de él en el que aparecía desnudo. Los padres también acudieron a la policía en Brest urgiendo a que se identifique a la persona que le exigía a su hijo 200 euros a cambio de no poner a circular las imágenes. Se habían relacionado en Chatroulette, un sitio que conecta webcams de los usuarios al azar.

Un tercer caso, también del pasado mes de octubre, fue el de Felicia García, de 15 años. Esta chica de Nueva York sufrió acoso en torno a un video de carácter sexual obtenido sin su consentimiento. Su último tuit, antes de arrojar a las vías del tren, decía: “No puedo, se acabó, me rindo”. La policía investiga a varios compañeros del Tottenville High School por su responsabilidad.

El último caso, también de este octubre pasado, es el protagonizado por Tim Ribberink, un joven holandés de 20 años que se ha suicidado víctima de acoso a través de Internet. La tragedia ha reavivado el debate sobre el uso de las redes sociales en Holanda[20].

En este contexto noticable, es pertinente traer a colación la información que se publicó en septiembre sobre la difusión pública de los mensajes de usuarios de Facebook anteriores a 2009. Esta noticia pone de manifiesto que la privacidad de Facebook está en entredicho. La alarma desencadenada en las redes sociales ha surgido a partir de los últimos cambios en los perfiles de Facebook, cuyo resultado es, entre otros, la exposición de comunicaciones inicialmente privadas en el pasado[21]. El País pudo comprobar con multitud de usuarios como mensajes inicialmente publicados de manera privada en el muro pasaron a ser públicos.

La confusión entre qué es público y qué es privado ha causado otros problemas. En una localidad holandesa, Haren, sucedió un hecho que muestra la cómo la información puede llegar a descontrolarse cuando cerca de 4.000 personas, de las 25.000 que teóricamente confirmaron su asistencia, invadían las calles para asistir a una fiesta que no era tal. El festejo terminó con 34 detenidos y 29 heridos. Facebook se desentendió y le explicó a Merthe, la adolescente promotora del encuentro, que no había acotado lo suficiente las opciones de privacidad.

Por su parte, el informe *Towards a better internet for children* (Hacia un internet mejor para los niños), por Sonia Livingstone, Kjartan Ólafsson, Brian O'Neill y Verónica Donoso, estudia las estrategias de la industria para la protección de los menores de los riesgos online y analiza las evidencias relativas a la efectividad de tales estrategias en la reducción del riesgo y el daño online, basándose en las entrevistas a 25.000 menores y su madre o padre en 25 países europeos.

Pero es a la *Educación mediática* dentro del espacio de la Educación reglada a la que le corresponde el trabajo sistematizado para el desarrollo de una alfabetización digital que acometa la enseñanza de los medios digitales en toda su extensión. La formación en el uso responsable de los medios digitales se ha convertido en un objetivo de primera magnitud para evitar casos como los que se han relatado.

- [15] Jonah Lehrer,(2011) Cómo decidimos y cómo tomar mejor las decisiones, Paidós Ediciones Colección Transiciones.
[16] ELMUNDO.es | 18/10/2012
[17] Maialen Garmendia, profesora de la Universidad del País Vasco, es responsable del equipo de investigación EU Kids Online en España.
[18] INTECO
[19] EU Kids Online
[20] EL PAÍS.es [8 de noviembre de 2012]
[21] EL PAÍS.es [25 de septiembre de 2012]

4. ROMPER LA BRECHA DIGITAL

Como ya he apuntado, la participación es un término clave en el estudio de la alfabetización en los medios digitales especialmente desde que Jenkins (2006) replanteó lo que hasta entonces se había denominado "brecha digital".

La extraordinaria difusión de las tecnologías de la información está suponiendo la quiebra de muchos paradigmas educativos tradicionales. Ahora hay que enseñar a aprender y eso, además de ser un cambio cultural muy importante, afecta de lleno a cualquier proyecto de alfabetización digital, porque, en definitiva, estar alfabetizado digitalmente es poseer la capacitación tecnológica imprescindible para sobrevivir en la sociedad de la información y poder actuar críticamente sobre ella. La pregunta que todos debiéramos hacernos es si estamos preparados para este mundo digital, para este tipo de economía global, para esta sociedad virtual y, sobre todo, y a partir de esto, cómo tiene que intervenir la educación para romper la brecha digital y conseguir nuestra plena integración en ese nuevo paradigma de la sociedad de la información que hemos dado en llamar "ciudadanía 1.0" para pasar a la sociedad del conocimiento, sociedad de las personas "ciudadanía 2.0", aquella que está compuesta por sujetos activos que intervienen decididamente en los asuntos que les afectan, que usan las tecnologías con competencia y capacidad crítica, que no se resignan al papel de meros consumidores de tecnologías.

Es una evidencia que el uso de la tecnología en los centros de todos los niveles educativos está realmente desfasado con el uso de la tecnología por los jóvenes fuera de las aulas. Un número creciente de jóvenes encuentra el uso de la tecnología en las aulas limitado, aburrido e irrelevante particularmente cuando se compara con las maneras en que pueden usar la tecnología en su tiempo libre-. Llenar esta brecha -nueva "brecha digital"- entre la casa y la escuela requerirá una atención renovada, y menos superficial, a la cultura digital de los jóvenes (Buckingham, 2006)[22].

Este autor sostiene que el origen de la desigualdad no es el acceso desigual a la tecnología, sino los medios de participación, plena y exhaustiva, en los tipos de medios interconectados que propicien el aprendizaje, las oportunidades y el progreso en las actividades digitales, través de ellas y más allá de ellas. El aprendizaje de la tecnología digital implica poner al alumnado en situación de producción de material y contenidos. La participación y la interacción son acciones inherentes.

Con todo, la brecha digital es paradójica. Hay zonas con una gran saturación tecnológica y otras en las que apenas disponen de líneas de teléfono. Esto nos da una radiografía de las potencialidades de las nuevas tecnologías, pero también de los riesgos que se corren si a la hora de implantar las nuevas tecnologías no hay una política de cohesión entre los países desarrollados y los que no lo son tanto. Pero, los equipamientos tecnológicos no lo son todo. Hay veces que sin contar con mucho equipo, pero sí con voluntad, se saca mucho provecho, mientras que en otros casos, contando con calidad y cantidad de equipos, éstos no se utilizan y el aprovechamiento es ínfimo. Por eso hay que poner el acento en la educación, no sólo en los medios que tiene que tener la escuela. Y en este punto, sabemos que el papel del profesorado es clave y que hay que reforzar su seguridad en el aula, máxime cuando ya hay alumnos y alumnas que saben más que los profesores en materia de nuevas tecnologías [23].

No cabe duda de que la implicación de los organismos internacionales es una de las principales claves para el desarrollo de políticas globales, la concienciación de los gobiernos y la sensibilización ciudadana de que cada vez es más necesario educar a las personas – independientemente de su edad, raza, sexo, religión o lugar de procedencia– para una educación crítica, activa y plural ante los medios de comunicación [24].

Esta nueva *brecha digital* podría verse como sintomática de un fenómeno mucho más amplio dado que se está abriendo un abismo entre el mundo de los niños fuera de la escuela y los objetivos del sistema educativo. El alumnado está ahora inmerso en una cultura de consumo que lo posiciona como un colectivo activo y autónomo; sin embargo, en la escuela, mucho de su aprendizaje continúa siendo pasivo y ajeno a su nuevo perfil. En este contexto, difícilmente pueda sorprendernos que los niños y niñas perciban la educación escolar como de escaso interés para sus identidades y preocupaciones o, a lo sumo, como una especie de tarea funcional y distante del mundo en que viven.

[22] "La educación para los medios en la era de la tecnología digital", Ponencia para el Congreso del décimo aniversario de MED "La Sapienza di comunicare", Roma, 3-4 de Marzo 2006.

[23] Félix Lavilla Martínez, "España Avanz@" en Rafael Casado Ortiz (Dir.) Claves de la alfabetización digital.

[24] J. Ignacio Aguaded-Gómez, "Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas", en COMUNICAR, 1º semestre, marzo de 2012.

5. APRENDIZAJE DE LA COMPETENCIA MEDIÁTICA

El correo electrónico, los foros virtuales, las videoconferencias, las bases de datos, la navegación hipertextual, el multimedia, los videojuegos, los blogs, los videoclips, la fotografía digital, las redes sociales, son algunos de los rápidos y significativos avances que esta sociedad está presenciando en cuanto a comunicación y conectividad. Todos estos dispositivos que conllevan nuevos códigos hacen que saber leer y escribir en formato impreso ya no sea suficiente para desempeñarse adecuadamente en la sociedad actual. La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación representa cambios significativos en la cultura, el trabajo, la educación, la recreación y demás contextos sociales.

La visión transformadora de las tecnologías de la información y la comunicación y su influencia en las concepciones sobre la alfabetización es ampliamente reconocida. Existen diferentes puntos de vista sobre los cuales se sustentan las transformaciones que se están generando en las bibliotecas y sus usuarios, la literatura, las concepciones sobre lectura y escritura, los materiales, y los métodos de enseñanza; los cuales exigen una concepción más amplia de alfabetización (Neuman, Smagorinsky, Enciso, Baldwin y Hartman, 2000, Coiro 2003, Area, Gros y Marzal 2008, Mills 2010)[25].

Sin lugar a dudas, hoy nadie discute la importancia de incluir competencias digitales en el currículo, lo que ahora realmente se plantea es cómo hacerlo. Internet se está convirtiendo en un contexto fundamental para la alfabetización y el aprendizaje, que exige nuevas competencias, y para incluirlo dentro de las prácticas educativas, es necesario pensar lo que significa ser un lector en el siglo XXI y de acuerdo a eso redefinir el concepto de lectura y de enseñanza. (Leu, Mc Verry, Zawilinski, Castek, Hartman, 2009)[26].

Las nuevas competencias para la comprensión de lectura en internet, redefinen la naturaleza misma de la lectura; el uso de internet exige la resolución de problemas que implican nuevas competencias, estrategias, disposiciones y prácticas sociales inherentes a teorías tanto socioculturales como cognitivas. Las investigaciones en este campo deben favorecer la comprensión de esta transformación para lograr la incorporación de internet y otras tecnologías en el currículo. (Leu, O'Byrne, Zawilinski, McVerry, Everett-Cacopardo, 2009).

Frente a ese nuevo paradigma educativo que exige la alfabetización digital aún existen respuestas contradictorias y diversas que se resisten a estos cambios. La escuela, sigue basando su currículo sobre el texto impreso y existe cierto temor para asumir que la redefinición de alfabetización debe incluir formas audiovisuales y digitales que le pueden restar importancia a la literatura impresa, de un lado; y del otro lado, desestabilizar las relaciones de poder que tradicionalmente la escuela ha establecido con el conocimiento, pues ahora internet es más amplia que cualquier libro o que la mente de cualquier profesor, y facilita la diversidad, la iniciativa y la creatividad del alumnado (Beavis, 2004; Feito, 2007).

Existe una importante diferencia entre competencias y habilidades. Las competencias son las destrezas que la gente ha adquirido con el fin de interactuar con los medios de comunicación y en el acceso al contenido de información de los mensajes. Las competencias se aprenden a la edad temprana y se aplican automáticamente; son dicotómicas: la gente es capaz de hacer algo o no. Por ejemplo, la gente es capaz de reconocer una palabra y asociarla al significado objetivo memorizado o no.

Por el contrario, las habilidades son herramientas que la gente desarrolla a través de la práctica y no son dicotómicas porque se inscriben a lo largo del ancho continuum[27].

Las habilidades más destacadas de la media literacy son: el análisis, la evaluación y la autoevaluación, el trabajo en grupo, la inducción y la deducción, la síntesis y la abstracción. Estas habilidades son raramente utilizadas de manera automática. Por eso, se requiere aplicar un esfuerzo consciente incluso cuando la persona puede ser considerada experta en el uso de las mismas[28].

Partiendo de las principales aportaciones de las teorías cognitivistas y constructivistas a procesos de diseño de procesos didácticos de naturaleza virtual (Ortega, 2001b, 2114 -2116), y antes de entrar en las dimensiones de la competencia en medios digitales, es conveniente contextualizar el aprendizaje de la competencia con los principios pedagógicos que la sustentan [29]:

1. Principio del aprendizaje activo por el cual cuantos más sentidos y facultades cognitivas se ejerciten en la actividad formativa más eficaces y duraderos serán los resultados de los aprendizajes (aprendizajes creativos hipermedia).
2. Principio del aprendizaje inductivo por descubrimiento que produce maduración cognitiva, favorece el desarrollo de técnicas para resolver problemas y motiva al alumno a seguir aprendiendo.
3. Principio de la significatividad de los aprendizajes que favorece la personalización, la atención y el interés por la continua indagación, siendo un factor reductor del abandono formativo.
4. Principio del aprendizaje cooperativo que favorece la construcción compartida (y en muchos casos consensuada) de conocimiento y la búsqueda colectiva de alternativas y soluciones a problemas comunes.
5. Principio de la versatilidad de los ambientes formativos que permitan al alumno manipular los objetos y modificar sus variables ambientales como vía para la consecución de aprendizajes creativos y aplicativos.
6. Principio de la secuencialidad conceptual, por el cual el alumno puede conocer la estructura de la materia de estudio, y su vertebración epistemológica así como las relaciones de esta con otras disciplinas.
7. Principio del andamiaje cognoscitivo que garantiza la intervención de organizadores que ayuden a centrar la atención, relacionar ideas y a recordar la información previa disponible.
8. Principio de la comunicación multimedia eficaz, que garantice la eliminación de ruidos e interferencias en las comunicaciones síncronas y asíncronas.

Un primer paso para la definición del concepto de competencia mediática se dio mediante el diseño del documento "Competencias en Comunicación Audiovisual", auspiciado por el Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC). "El valor principal de dicho documento radica en el hecho de que es el resultado de las aportaciones de los expertos más conocidos en el ámbito iberoamericano y consensuado por los expertos más reconocidos del Estado español" (Joan Ferrés, 2007). En dicho documento se definen los ámbitos de incidencia de esta competencia mediática y las dimensiones en el ámbito de análisis y en el ámbito de expresión que deben cumplir: el lenguaje, la tecnología, los procesos de producción y programación, la ideología y los valores, la recepción y las audiencias, y la dimensión estética.

Por su parte Aguaded (2009) sostiene que las competencias mediáticas no se adquieren por el consumo diario de los medios, como muchos hasta ahora han pensado, sino que es imprescindible una formación crítica en alfabetización audiovisual y mediática, entendiendo éstas como las destrezas, habilidades, actitudes y aptitudes mínimas, para poder interpretar el aluvión de imágenes y contenidos mediáticos y telemáticos en soporte visual, sonoro y audiovisual, que forma parte ya de medio habitual social y personal.

Teniendo en cuenta todos estos principios, se puede inferir que el alumnado tiene que formarse para ser competente en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de trabajo intelectual lo que conlleva utilizarlas como transmisoras y generadoras de información y conocimiento. Las TICs digitales serán, por tanto, herramientas en el uso de modelos de procesos matemáticos, físicos, sociales, económicos o artísticos y, al mismo tiempo, permitirán procesar y gestionar adecuadamente información abundante y compleja, resolver problemas reales, tomar decisiones, trabajar en entornos colaborativos y generar producciones responsables y creativas. En síntesis, el uso de las TICs desarrollará la competencia digital e implicará formar personas autónomas, eficaces, responsables, críticas y reflexivas al tratar y utilizar las nuevas informaciones, así como al valorarlas y contrastarlas.

[25] Margarita María Arroyave Palacio, "La Alfabetización digital. Una alternativa de expresión y participación", en www.oei.es [consultada el 8 de noviembre de 2012]

[26] Arroyave Palacio...

[27] Ibídem, Félix Lavilla Martínez, "España Avanz@"

[28] Ibídem, Félix Lavilla Martínez, "España Avanz@"

[29] Sebastián Torres Toro y José Antonio Ortega Carrillo, "Indicadores de calidad en las plataformas de formación virtual: un aproximación sistemática" en Etic@net, Publicación en línea, julio 2003 [consultada 20 de octubre de 2012]

6. UN NUEVO ROL DOCENTE

Lo planteado hasta ahora nos obliga en cierta medida a repensar el perfil y las tareas del docente como formador. En la práctica pedagógica tradicional, el profesor, especialista en una determinada área curricular, es el encargado de acompañar a un grupo clase a lo largo de un determinado período de tiempo, enseñando en situaciones presenciales y sincrónicas, mediante la transmisión de su saber. Todo el alumnado escucha las mismas explicaciones que se desarrollan en el mismo espacio: el aula. Pero si realmente queremos cambiar esos escenarios y esas prácticas, necesariamente tendremos que modificar la concepción que tenemos respecto de las tareas que como formadores hemos de realizar. En este último sentido, una tarea esencial va a consistir en el desarrollo de la figura del docente investigador en el aula, docente que media entre la experiencia de sus estudiantes, la información existente y la producción de nueva información, propiciando de esta manera verdaderos aprendizajes significativos y relevantes.

Pero por si algo se caracterizan nuestras instituciones educativas es por el elevado número de profesionales que trabajan de manera aislada que, la mayoría de las veces, ni siquiera se plantean la necesidad de establecer mecanismos de coordinación. Además, la propia estructura organizativa, también la cultura, propicia dicha atomización, cuya consecuencia más inmediata es el predominio de la acción individual sobre la colectiva. Algunas de las dificultades que surgen de esta situación fueron apuntadas hace ya bastante tiempo por Mintzberg (1983), que señalaba los siguientes problemas en relación con el profesorado:

- El problema de la coordinación, en cuanto a la consideración de la institución como suma de individualidades, sin otro tipo de cuestionamientos.
- El problema de la discrecionalidad, en cuanto a que cada uno actúa en función de su propio criterio, llegando a ignorar las necesidades de los alumnos y de la propia institución.
- El problema de la innovación, en cuanto a que las resistencias a cualquier nueva iniciativa acabarán por absorberlas e integrarlas en las rutinas de siempre[30].

Por todo ello, debemos proclamar cambios profundos en el sistema educativo que afectan al rol docente y a su reconocimiento social e institucional, en el siglo XXI. En este nuevo escenario, el profesorado se enfrenta a un doble reto, por un lado, el de aprender a utilizar las TICs para su provecho, preparación y adecuación personal y profesional y, por otro, el de llevar a cabo su incorporación en el aula, lo que supone establecer nuevos objetivos y nuevos métodos de intervención didáctica. Este nuevo modelo exige del profesorado la actualización y capacitación para desarrollar estrategias coherentes con la educación mediática en entornos digitales. Frente al sentido tradicional de la docencia, el rol del profesorado está más próximo al de gestor de contenidos y de la autoformación del alumnado o de mediador en el aprendizaje autónomo del mismo. En definitiva, el papel del educador en la sociedad del conocimiento debe consistir básicamente en acompañar, orientar, ayudar a descubrir y ofrecer herramientas para que el alumnado desarrolle un espíritu práctico y, a su vez crítico, como usuarios de los nuevos entornos digitales.

[30] Murillo, P. (2006). La profesión docente en la sociedad actual. En Larrosa, F. y Jiménez, M^a D.

7. GLOSARIO 2.0

Esta selección semántica, sin pretensiones exhaustivas, se propone aportar luz al significado de ciertos conceptos que han aparecido o resurgido al paño de Internet y, sobre todo, de la interacción en la web 2.0. Es evidente que estos conceptos son la punta del iceberg de la revolución de contenidos que está ocasionando la convergencia de las diversas plataformas digitales.

Crowdfunding

El concepto de *Crowdfunding*, que podría ser traducido al español como "financiación en masa", supone un punto de encuentro entre las redes sociales y el financiamiento de nuevos proyectos digitales. De esta forma, siendo conscientes del gran éxito e impacto que las redes sociales tienen en la sociedad, artistas y emprendedores están presentes en la red para lograr financiar los distintos proyectos. Es a partir de aquí donde cambian las cosas. Antes, era necesario conseguir un gran inversor dispuesto a apostar todo o, al menos, gran parte del dinero necesario para dar el puntapié inicial a los proyectos. La nueva propuesta consiste en conseguir muchos inversores pequeños para que, todos juntos, provean grandes presupuestos en pequeñas dosis.

Hipertexto, hipermedia, multimedia

Hipertexto, hipermedia, multimedia se han convertido en palabras talismán de los últimos años en relación a los medios de aprendizaje. Aunque los términos no son nuevos en el campo educativo, lo parecen por haber ido adquiriendo ciertas connotaciones en manos de los iniciados de las nuevas tecnologías de la información, que ha hecho que los profesionales de la educación tengamos la sensación de encontrarnos ante algo totalmente desconocido.

Hipertexto puede definirse como una tecnología software para organizar y almacenar información en una base de conocimientos cuyo acceso y generación es no secuencial tanto para autores, como para usuarios (Jonassen, 1988; Megarry, 1989; Barker y Tucker, 1990). Un buen sistema hipertexto estimula el ojeo y la búsqueda, distintos de la lectura de principio a fin. Esta se realiza en base a variadas conexiones punto a punto en el entramado de la base de conocimiento.

La hipertextualidad posee características que demandan una nueva comprensión del texto que se lee y un conjunto diferente de estrategias para la escritura.

Los lectores en Internet tienden inicialmente a barrer el texto con la mirada. No leen en la pantalla, la página de principio a fin; por el contrario, buscan los elementos más relevantes e imprimen entonces las páginas que contienen esa información. Los medios en línea, además de todas las exigencias que demandan en los lectores los textos impresos, requieren que éstos se hagan preguntas como las siguientes: Cómo interactuar en este nuevo ambiente, cómo navegar la información que están leyendo, cuál es su relación o su papel con el texto y cómo asimilar el conocimiento que se les ofrece. Por tal motivo, quienes escriben para estos medios necesitan utilizar un estilo y una estrategia de escritura que permita a sus documentos hipertextuales ajustarse a este nuevo tipo de lectura.

En Internet, los autores de hipertexto cumplen una función de facilitadores, invitando al lector a construir activamente su propia ruta. El hipertexto se convierte en un ambiente interactivo que permite al lector recorrerlo en forma no lineal y escribir en él sus propias ideas u opiniones o también comentarlo con el autor o con otras personas interviniendo en foros de discusión, salas de conversación (chats), o usando el correo electrónico.

Cuando las conexiones llevan a gráficos, cuadros, secuencias de vídeo o música, el proceso se transforma en hipermedia.

Por tanto, el término *hipermedia* viene a definir sencillamente las aplicaciones *hipertexto* que incluyen gráficos, audio y vídeo. A nivel conceptual no supone avance alguno respecto a hipertexto.

Al igual que ocurre con hipertexto, lo fundamental de hipermedia es que ofrece una red de conocimiento interconectado por donde el estudiante puede moverse por rutas o itinerarios no secuenciales a través del espacio de información conceptual, y de este modo -esto es lo que se pretende, al menos- aprender "incidentalmente" mientras lo explora, en oposición a ser dirigido por una serie de órdenes de tareas (Jacobs, 1992; Horney, 1993). Aprender por descubrimiento y por experiencia personal es distinto a ser un recipiente para el conocimiento transmitido y para la experiencia del profesor; oír e intuir es distinto a ser limitado por la tarea señalada, y en esa diferencia reside el potencial y, también, el peligro de hipermedia.

En resumen, hipertexto constituye una forma de presentación, generalmente textual, del conocimiento de forma no lineal, similar a como trabaja el cerebro. A través de éste, el estudiante explora e interactúa con la base de conocimiento. Los usuarios pueden seguir itinerarios variados a través del material, o a través de rutas creadas por ellos mismos u otros estudiantes. Este tipo de materiales presenta una serie de cualidades -interactividad, control por parte del usuario, entornos de aprendizaje por descubrimiento, naturaleza asociativa, gran capacidad, etc., que los hacen especialmente adecuados para la enseñanza universitaria[31].

Infoxicación

El término (del inglés *information overload*) fue acuñado en 1970 por Alvin Toffler en su libro *Future Shock*. *La sobrecarga informativa* es un concepto generalmente usado en conjunto con varias formas de comunicación por computadora tales como el correo electrónico. Se refiere al estado de contar con demasiada información para tomar una decisión o permanecer informado sobre un determinado tema. Grandes cantidades de información histórica para analizar, una alta tasa de nueva información siendo añadida, contradicciones en la información disponible, una relación señal-ruido baja dificultando la identificación de información relevante para la decisión, o la ausencia de un método para comparar y procesar diferentes tipos de información pueden contribuir a este efecto[32].

Así, nos encontramos hoy con una red sobresaturada, llena de información (muchas veces inútil, errónea o incompleta) y publicidad molesta e inservible (spam, banners, pop-ups). En un entorno así, la búsqueda de informaciones concretas se hace dificultosa y la posterior clasificación de la información por su corrección, calidad, etc. conlleva mucho trabajo.

Transmedia-crossmedia

En la llamada era de la convergencia se ha producido la eclosión de nuevos tipos de narrativas que, basadas en las nuevas tecnologías, ponen un énfasis especial en la actividad del lector/espectador/ usuario. La industria audiovisual se ha beneficiado de estas nuevas formas de contar historias, en particular, de aquellas que se valen de diferentes soportes y lenguajes para construir un relato unitario. Debemos a Henry Jenkins(2006) el término "narrativa transmediática" para referirse a esta forma de tratar de historias expandidas en diferentes medios y que permiten a los receptores obtener una experiencia unitaria -del contenido en un solo medio- o completa -con el disfrute de la totalidad de los componentes.

Expresiones como multiplataforma, crossmedia o transmedia se utilizan con frecuencia para designar esta tipología de proyectos a los que se puede acceder desde diferentes plataformas con contenidos adecuados al lenguaje de cada una de ellas (audiovisuales, textuales, hipertextuales, multimedia...).

En este sentido, desde la perspectiva del audiovisual español, resulta de particular interés la serie de TVE, *Águila Roja*. Este producto transmedia comenzó siendo una producción audiovisual convencional cuyo éxito de audiencia favoreció el desarrollo de una experiencia más amplia, que implicó el desarrollo y consolidación de su fenómeno de seguidores[33].

En una cultura en red, la narrativa transmedia está en alza. Ahora los relatos se cuentan a través de múltiples plataformas mediáticas y se confía en que los lectores conecten los puntos. La ficción popular se organiza cada vez más alrededor de mundos de relatos que integran a sus consumidores. Y el contenido interesante se difunde a través de las comunidades en línea. Seguramente este será el futuro de la narración de relatos.

Finalmente, la narrativa transmedia puede parecer, en una lectura simplista, apenas la utilización para contar una historia del conjunto de los diferentes medios y plataformas de comunicación actuales (radio, televisión, blogs, redes sociales, páginas web, teléfonos o dispositivos móviles, etc). Pero indiscutiblemente, la tecnología está transformando nuestros hábitos relacionales, de información y de ocio, con lo que esto supone para la industria audiovisual y su capacidad de creación de contenidos de ficción, y consecuentemente, para los objetivos de la alfabetización mediática.

Prosumer

El *prosumer* deja de ser el consumidor pasivo y pasa a convertirse en un creador de contenidos, en un generador de ideas y de conceptos que a su vez son consumidos por éste mismo y por muchas otras personas que buscan algo en común dentro de la gran red de redes. El prosumer se puede traducir como un individuo dispuesto a brindar comentarios, intereses, opiniones, gustos, fotos, vídeos, música...todo esto y más sin un necesario ánimo de lucro, pero sí de reconocimiento y aceptación dentro de determinadas comunidades virtuales.

El libro *The Cluetrain Manifesto*[34] creado en 1999 por Rick Levine, Christopher Locke, Doc Searls y David Weinberger, recoge en 95 ideas que pretenden reflejar el impacto de la Red 2.0 tanto en los mercados (consumidores) como instituciones. La primera frase de este manifiesto expresa que los mercados son conversaciones, con un a nueva economía moviéndose desde consumidores pasivos hacia *prosumidores* activos.

Remakes

Como ocurre en el cine donde cada vez más se opta por realizar versiones de films conocidos o no tanto, en lugar de producir nuevas tramas, los remakes o las adaptaciones dominan el paisaje narrativo. Los ejemplos son infinitos y el caso más reciente lo tenemos en el estreno de "Desafío Total", mismo argumento y mismo título que su adaptación original de 1990. Ocurre también en la música, oímos versiones que incluso mejoran su referente. De Yesterday considerada la canción de los Beatles más versionadas de todos los tiempos, se han grabado cerca de tres mil versiones y algunas de estas interpretadas por Elvis Presley, Ray Charles, Frank Sinatra, Joan Baez o Marvin Gaye corroborando que la copia no es demérito.

Asimismo sucede en la moda donde las tendencias se reduplican y reformulan y ni siquiera reinventan porque ya todo está inventado, los colores, formas y texturas y los diseños se actualizan en cada momento. Mientras, el marketing de las grandes marcas se limita a transmitirnos la ilusión de la novedad.

No es de extrañar, pues, que cueste oír y ver historias nuevas. Buscar de qué hablar que no se haya escrito antes es una empresa casi quimérica. Los argumentos, mensajes, discursos y comunicaciones de todo tipo atraviesan tantos medios y soportes que es imposible saber su fuente primigenia. Antes la radio y la televisión copiaban a la prensa. Ahora esto ya es la prehistoria. Twitter, facebook, los blogs, Youtube y tantas otras redes sociales se han convertido en medios de creación y difusión de contenidos que a la hora amplifican otros provenientes de los medios convencionales. El resultado de esta multitud de mensajes es lo que se llama autopistas de la información donde el original ya no tiene importancia. Ser el primero es el de menos, seguramente por la dificultad de serlo.

[30] Murillo, P. (2006). La profesión docente en la sociedad actual. En Larrosa, F. y Jiménez, M^a D.

[31] Salinas Ibañez, 2006 (Edts.) Análisis de la profesión docente, Alicante, Ediciones CAM. CEE Limencop, 45-62.

[32] http://es.wikipedia.org/wiki/Sobrecarga_informativa [Consultada el 7 de noviembre de 2012]

[33] Carmen Costa y Teresa Piñero: Nuevas narrativas audiovisuales, ICONO 14 – Vol.10/ No.2 – pp. 102/125 | 07/2012.

[34] www.cluetrain.com

8. PARA FINALIZAR...

El correo electrónico, los foros virtuales, las videoconferencias, las bases de datos, la navegación hipertextual, la multimedia, los videojuegos, los blogs, los videoclips, la fotografía digital, las redes sociales, son algunos de los rápidos y significativos avances que esta sociedad está presenciando en cuanto a comunicación y conectividad, los cuales hacen que saber leer y escribir en formato impreso ya no sea suficiente para desempeñarse adecuadamente en la sociedad actual. La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación representa cambios significativos en la cultura, el trabajo, la educación, la recreación y demás contextos sociales.

La visión transformadora de las tecnologías de la información y la comunicación y su influencia en las concepciones sobre la alfabetización es ampliamente reconocida. Leer y escribir en formatos digitales requiere de habilidades distintas a las que se necesitan en los formatos impresos; por lo tanto, es necesario redefinir el concepto tradicional de alfabetización, el cual permita explorar los cambios que se están generando en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, teniendo en cuenta que ahora el saber y los significados se encuentran representados en íconos, animaciones, sonidos, gráficos, imágenes, vídeos y textos etc.; los cuales se están convirtiendo en otros medios para leer y escribir tan valorados como lo ha sido el medio impreso.

Si las escuelas han permanecido relativamente inmutables ante el advenimiento de la tecnología digital, no puede decirse lo mismo de las vidas de los niños fuera de la escuela. Por el contrario, las infancias contemporáneas están ahora permeadas, e incluso en algunos aspectos se definen, por los medios de comunicación modernos -la televisión, el video, los juegos de computadora, Internet, los teléfonos móviles, la música popular y la enorme variedad de mercancías relacionadas con los medios que conforman la actual cultura de consumo- (Buckingham, 2005). Asimismo, la adquisición y desarrollo de habilidades comunicativas en contextos digitales se convierte en una alternativa innovadora que promueve la participación e interacción de las personas en la sociedad actual. La tecnología digital está modificando significativamente las diferentes formas de comunicación e impactando aspectos sociales, culturales y educativos.

La formación de audiencias activas implica la creación de modelos de enseñanza-aprendizaje, que den protagonismo a la libre expresión de los estudiantes y a la reflexión permanente de las nuevas lógicas de interlocución. Ni la interactividad, ni las posibilidades tecnológicas que se les brindan a las actuales audiencias son suficientes para el desarrollo de una sociedad del conocimiento; solo una formación integral que aproveche las inmensas potencialidades de la nueva cadena de valor que ofrece el actual contexto digital podrá convertir las nuevas audiencias en verdaderos emirecs y usuarios críticos de una comunicación auténticamente global e integradora (García Matilla y Orozco, 2012).

BIBLIOGRAFÍA

ABBOTT, C. (2004). «Escritura de lo visual. El uso de símbolos gráficos en los textos sobre pantalla». En: SNYDER, I. (comp.). Alfabetismos digitales. Comunicación, innovación y educación en la era electrónica. Málaga: Aljibe.

- AGUADED, J. I. (2009). «Miopía en los nuevos planes de formación de maestros en España: ¿docentes analógicos o digitales? ». Comunicar, nº33.
- AGUADED, J.I. (2009). El Parlamento Europeo apuesta por la alfabetización mediática». Comunicar, nº 32.
- APARICI, R. y SILVA, M. (2012). «Pedagogía de la interactividad». Comunicar, nº 38.
- BAUMAN, Z. (2006). Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil. Madrid. Siglo XXI.
- BUCKINGHAM, D. (2000). After the death of childhood: Growing up in the age of electronic media. Cambridge, UK: Polity.
- (2005). Constructing the «Media Competent» Child: Media Literacy and Regulatory Policy in the UK. <http://www.medienpaed.com/05-1/buckingham05-1.pdf>
- BUCKINGHAM, D. and WILLETT, R. (eds.) (2006). Digital Generations: Children, Young People and New Media (Mahwah, NJ: Erlbaum).
- BUNNING, K., HEATH B. Y MINNION, A. (2009). «Communication and empowerment: A place for rich and multiple media?» Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, N.º 22.
- CASTELLS, M. (2000). La era de la información. Economía, sociedad y cultura I. La sociedad red. Madrid: Alianza, primera edición 1997-1998.
- COMISIÓN EUROPEA (2010). [Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe](#) [Consultada el 30 de octubre de 2012]
- CUEVAS CERVERÓ, A., VIVES, J. (2005). «La competencia lectora en el estudio PISA». Anales de Documentación, 8.
- ECHAZARRETA, C. y VVAA (2001). La evaluación del aprendizaje a través de las competencias en la Universidad de Girona.. La evaluación auténtica en Enseñanza Secundaria y universitaria: investigación e innovación . Barcelona (ESP): Edebé.
- ECHAZARRETA SOLER, C.; LLOVERAS, S. (2009). «La Política 2.0 amb la Generació Nintendo». Quaderns del Consell Audiovisual de Catalunya.
- FERRES, J. (2007). « La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores ». Comunicar, nº 29.
- FERRÉS, J. (2012). «La competencia mediática: dimensiones e indicadores». nºComunicar, 38.
- GOFFMAN, Erving (1979): Gender Advertisements. New York: Harper and Row.
- GÓMEZ, J. A. y LICEA, J. (2002). «La alfabetización en información en las universidades». Revista Investigación Educativa.nº 20, 2.
- GUARINOS, V., GORDILLO, I., y RAMÍREZ ALVARADO, M.M. (2011). El Relato audiovisual transmediático. Esquivando los media tradicionales. Estudios de caso y propuestas creativas. Tripodos extra: VI Congrés Internacional Comunicació I Realitat, 577-585.
- JENKINS, H. (2003). Transmedia storytelling. Technology Review [en línea]. Recuperado el 10 de octubre de 2011, de www.technologyreview.com
- JENKINS, H. (2006). Convergence culture: where old and new media collide. Nueva York: New York University Press.
- JENKINS, H. (2008). Cultura de la convergencia. Barcelona: Paidós.
- LANDOW, G. P. (1995). Hipertexto: La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología. Barcelona: Paidós.
- LEHRER, J. (2009). How We Decide. New York: First Mariner Books.
- LIVINGSTONE, S. (2011) «Regulating the internet in the interests of children: emerging European and international approaches». In: Mansell, Robin and Raboy, Marc, (eds.) The handbook of global media and communication policy. Wiley-Blackwell, Oxford, UK.
- LÓPEZ NOGUERO, F. (2002): «El análisis de contenido como método de investigación». XXI, Revista de Educación, v. 4;
- MARQUÈS, Pere (2008). La pizarra digital. En www.peremarques.pangea.org
- (2011a). Investigación: «Nuevas técnicas contra el fracaso escolar y para la actualización de la docencia” metodología y tecnología para reducir al 50% el fracaso escolar2. En www.peremarques.net
- (2011b). ¿Qué es el currículum bimodal? (versión 2.1). En :
- MORDUCHOWICZ, R. (2008). La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes. Buenos Aires: Paidós
- OROZCO, G., NAVARRO, E. y GARCÍA-MATILLA, A., (2012) «Desafíos educativos en tiempos de auto-comunicación masiva: la interlocución de las audiencias», en COMUNICAR, nº 38.
- PAVÓN RABASCO, F. (2005). Educación para las nuevas tecnologías, Pixel- Bit, 25: www.sav.us.es [consultada el 22 de octubre].
- PERKINS, D. (2003). La Escuela inteligente. Barcelona: Gedisa.

Portal de la Comunicación InCom-UAB: El portal de los estudios de comunicación, 2001-2013



Institut de la Comunicació (InCom-UAB)

Edificio N. Campus UAB. 08193 Cerdanyola del Vallès (Barcelona)

Tlf. (+34) 93.581.40.57 | Fax. (+34) 93.581.21.39 | portalcom@uab.cat