

Capítulo 15

Retos educativos en la era de la alfabetización digital mediática

Hacia un currículo académico de la vida

Santiago Tejedor Calvo¹

Introducción

En una entrevista al periódico *La Vanguardia* (Amiguet, 2017), el profesor e investigador de Políticas Públicas de la Universidad de Harvard, Dan Levy, aseguraba que “muchas universidades van a cerrar porque no hacen falta”. En España, uno de cada tres alumnos se aburre en la escuela y abandona los estudios, según un estudio del catedrático de Sociología Mariano Fernández Enguita (2016). Por su parte, la Universidad de Stanford ha desarrollado una investigación en la que advierte que los alumnos no saben

¹ Profesor del Departamento de Periodismo de la Universidad Autónoma de Barcelona. Doctor en Periodismo y Ciencias de la Comunicación por la UAB (Premio Extraordinario de Doctorado) y Doctor en Ingeniería de Proyectos por la Universidad Politécnica de Cataluña. Coordinador del grupo de investigación Gabinete de Comunicación y Educación. Ha participado en investigaciones competitivas (españolas y europeas) relacionadas con en la Media Literacy y la tecnología educativa. Posee el título honorífico “Egregius Educator”, otorgado por el Consejo Superior de Dirección de la Universidad de Ciencias Comerciales de Managua (Nicaragua) y el reconocimiento como “Visitante distinguido” de la UTH de Honduras.

diferenciar entre publicidad e información. Este conjunto de datos, junto a otros procedentes de diferentes estudios, investigaciones y trabajos académicos, invita a una somera reflexión sobre diferentes elementos y actores que participan en los procesos educativos –especialmente, los de naturaleza formal– y en la importancia (o casi urgencia) de promover líneas de acción que potencien el desarrollo del pensamiento crítico entre el profesorado y el alumnado de nuestras escuelas, institutos y universidades.

La preocupación de los teóricos de la educación es que hayamos abandonado la base intrínseca de la educación. Prensky (2007) señala que la verdadera revolución de la formación se ha basado en deshacerse de los “grilletes del dolor y del sufrimiento” que han acompañado a la educación. En esta misma línea, Pastor (2010) apunta que el aula muchas veces se ha convertido en una “jaula” para quienes viven inmersos en la sociedad del entretenimiento. Por su parte, Gardner alude a la importancia de conseguir que el alumnado se comprometa en querer saber, se apasione con iniciativas que les motiven y que sean capaces de encontrar por sí mismos respuestas a sus preguntas (Stinson, 1997).

Partiendo de ello, el artículo se propone reflexionar sobre algunos aspectos que definen el actual panorama comunicativo y educativo para realizar una aproximación al nuevo perfil de usuario y detectar algunas de sus particularidades en el acceso y utilización de las principales herramientas tecnológicas. Seguidamente, se insiste en la importancia de una alfabetización digital y mediática, concebida como un reto cultural que supera lo estrictamente tecnológico (en el sentido instrumental o técnico) y se plantea la posibilidad de potenciar el componente lúdico (especialmente, a través de los videojuegos) en el diseño educativo de las nuevas estrategias, proyectos e iniciativas formativas. El texto finaliza con un decálogo que, a modo de conclusiones y sin más pretensión que fomentar el debate, identifica algunos escenarios que deberían ser objeto de reflexión, reinención y mejora en el –a veces, innecesariamente estricto e inflexible– mundo de la academia.

Cuando el ciberespacio impactó en la educación

Internet ha transformado diferentes ámbitos de nuestro día a día: desde el trabajo a la medicina, pasando por los intercambios comunicativos y al acceso a la información (Barabasi y Bonabeau, 2003). La esencia “líquida” (Bauman, 2003) del nuevo escenario comunicativo afecta sistémicamente al conjunto de ámbitos y actores sociales. Entre ellos, la educación se ha visto, especialmente, impactada por las particularidades que definen este “territorio” virtual donde cualquier usuario puede convertirse en un potencial emisor de contenidos de diferente tipología. Autores como Harrison y Barthel (2009) o Allan y Thorsen (2009) han incidido en la importancia que poseen las plataformas dialógicas en los procesos de generación, distribución y acceso de la información, convirtiendo nuestros mensajes en unidades “portátiles”, “personalizadas” y “participativas” (Matsa y Mitchell, 2014). La educación –en su sentido más amplio– debe tomar conciencia de este nuevo escenario y analizar el impacto que estas transformaciones –que son técnicas, pero también culturales– generan en sus procesos, actores, dinámicas, etc. El impacto de las redes sociales ha alcanzado ampliamente al conjunto de países de América Latina.

En EEUU, el estudio “The Common Sense Census: Media Use by Tweens and Teens” (Rideout *et al.*, 2015) advertía que los adolescentes (de 13 a 18 años) invierten diariamente alrededor de nueve horas consumiendo medios digitales, mientras que los preadolescentes (de 8 a 12 años) pasan cerca de seis horas. Por su parte, la Universidad de Pittsburgh advierte del riesgo de aislamiento social que está directamente relacionado con el mayor o menor tiempo que los usuarios más jóvenes dedican a utilizar las redes. En Europa, los estudios esbozan un escenario muy similar que, sin duda, responde claramente a un fenómeno global. Según el informe “Children and Parents: Media Use and Attitudes Report” (OFCOM, 2015), de 2005 a 2015 se ha duplicado ampliamente el tiempo que los menores, de

entre 12 y 15 años, navegan por Internet, pasando de 8 a 18,9 horas semanales. Además, con relación a las plataformas dialógicas, la investigación apunta que cerca del 74% de estos usuarios poseen perfiles en estas plataformas y advierte del descenso de la capacidad de pensamiento crítico.

La web 2.0 (y sus posteriores versiones: web 3.0 o semántica, web 4.0 o de los objetos) ha introducido interesantes transformaciones y posibilidades en el ámbito educativo. Castaño *et al.* (2008) identifican los principales cambios que el ciberespacio genera en el terreno educativo (ver Tabla 1). Se trata de cambios que abarcan diferentes ámbitos y demandan de “reacciones” por parte de la institución educativa para afrontar este conjunto de desafíos.

Tabla 1. Principales transformaciones del escenario educativo

Producción individual de contenidos	Profesores y alumnos como creadores activos del conocimiento.
Aprovechamiento del poder de la comunidad	Aprender con y de otros usuarios.
Arquitectura de la participación de los servicios	Todos pueden ser actores activos.
Potenciación de herramientas sencillas e intuitivas	El usuario no ha de ser un técnico especialista.
Apuesta por el software abierto	Filosofía de “apertura” a los estándares no propietarios.
Creación de comunidades de aprendizaje	Usuarios comprometidos por intereses, temáticas, etc. compartidas.
Efecto Red	Del trabajo individual a la cooperación entre iguales.

Fuente: Castaño et al. (2008).

En este contexto, el rol del docente no puede limitarse al realizar un trasvase facsimilar de datos, citas y otras informaciones desde las “fuentes” hasta el alumnado. La lógica del click y la ingente cantidad de recursos que circulan por la red han generado importantes cambios (Singh *et al.*, 2015) en los procesos formativos y plantean igualmente importantes desafíos para la institución

educativa (Roblyer *et al.*, 2010). Son retos que están estrechamente vinculados con la importancia de fomentar el pensamiento crítico. Autores como Salaverría (2016) o Tramullas (2016), especializados en la comunicación digital, han insistido en la importancia de renovar los contenidos, los enfoques, las estrategias y la formación de los docentes. Sin embargo, el cambio es holístico. Como apunta Pérez Tornero (2000), el principal reto que introduce el nuevo escenario tanto comunicativo como educativo –que para el autor van muy ligados– no es de tipo tecnológico sino cultural.

En definitiva, este nuevo “territorio” edu-comunicativo demanda de un detallado análisis y de una honda reflexión sobre el nuevo perfil de estudiantes y además sobre la forma en que estos conciben, valoran y utilizan las redes sociales en su desempeño cotidiano y, por ende, en su rol de alumnos. En este ámbito, se han llevado a cabo numerosos estudios que definen un nuevo perfil de alumno y que apuntan una serie de tendencias e impactos de las tecnologías en ellos (Roblyer *et al.*, 2010). A continuación, se presenta una tabla que resume los principales estudios que, desde enfoques cercanos al del presente artículo, han estudiado en la última década la relación entre jóvenes y tecnología. No se trata de un recorrido exhaustivo (ver Tabla 2), sino más bien de una aproximación a los principales trabajos del área para detectar sus principales enfoques y sus resultados generales.

Tabla 2. Principales estudios sobre tecnología y jóvenes

Estudio	Año	Contexto	Principales conclusiones
"Is Facebook an effective marketing tool for retailers to influence consumer purchase decisions?" (Morpace)	2010	EEUU	Crecimiento de Facebook como principal red social.
"Uso de las redes sociales por los estudiantes de Comunicación de Iberoamérica" (Universidad de Murcia)	2011	España	Destacada presencia del alumnado de comunicación en las redes sociales, pero con un escaso uso informativo.
"State of the News Media: Overview" (Pew Research Centre)	2015	EEUU	Detección de una profunda brecha generacional en el consumo de noticias a través de los canales interactivos y de la televisión. Facebook como red de acceso a información política. Casi la mitad de los usuarios de redes sociales genera y comparte contenidos.
"Telefonica Global Millennial Survey" (Telefónica)	2014	América Latina	Uso de <i>smartphone</i> centrado en acceso a las redes sociales, lecturas de mensajes y realización de llamadas.
"Children and Parents: Media Use and Attitudes Report" (Ofcom)	2015	Reino Unido	Se duplica el tiempo dedicado por los menores (12 a 15 años) a navegar por la red. Incremento en menores del número de perfiles en redes sociales. Alarma ante falta de capacidad de análisis crítico de la información. Problemas relativos a privacidad on-line.
"La nueva revolución digital. De la Internet del consumo a la Internet de la Producción" (CEPAL)	2015	América Latina	Amplia participación de los usuarios latinoamericanos en las redes sociales. Cifras que superan los porcentajes de EE. UU. y Europa.

Informe Universia (Trabajando.com)	2015	América Latina	Jóvenes perciben redes sociales como las plataformas idóneas para promocionar contenidos y entablar contacto con el público. Consideran prioritario que las empresas posean su ecosistema de redes sociales.
"The Common Sense Census: Media Use by Tweens and Teens" (Common Sense Media)	2015	EEUU	Usuarios jóvenes prefieren escuchar música o ver la televisión on-line antes que enviar mensajes de textos o usar sus redes sociales.
"The Modern News Consumer: News attitudes and practices in the digital era" (Pew Research, Knight Foundation)	2016	EEUU	Incremento de los usuarios que se informan por Twitter y Facebook. Redes sociales se conciben como plataformas de acceso a la información.
"How Millennials Get News: Inside the habits of America's first digital generation" (American Press Institute)	2016	EEUU	La búsqueda de información es la principal motivación para acceder a Facebook en la mitad de los usuarios jóvenes.
"Connected Life" (Kantar TNS)	2016	Mundial	Jóvenes (menores de 25 años) invierten en Internet una media de cuatro horas y media.
"Social Media Use and Perceived Social Isolation Among Young Adults in the U.S" (Universidad de Pittsburgh, Primack)	2017	EEUU	Incremento del riesgo de aislamiento social por uso de redes sociales.

Fuente: Elaboración propia (2018).

Este conjunto de conclusiones junto a trabajos como el de Jones *et al.* (2010) han permitido establecer diferentes usos y "miradas" de los estudiantes respecto a la tecnología. El informe "Telefonica Global Millennial Survey" (Telefónica, 2014) señala que el 78% de los jóvenes latinoamericanos, de entre 18 y 30 años, disponen de un *smartphone*. Sin embargo, los estudios no pueden limitarse a diagnosticar el tipo de acceso o su factibilidad. Resulta igualmente importante conocer el "para qué" de este tipo de plataformas

y de las herramientas digitales. En este sentido, un estudio de la Universidad de Murcia (Martínez y Torrado, 2011) estableció que la mayoría de estudiantes poseía perfiles en redes sociales (87%), pero solo un grupo reducido (10%) las usaban para consultar noticias u otros contenidos informativos.

Autores como Prades y Carbonell (2016), Reolid-Martínez *et al.* (2016), McCune y Thompson (2011), Lee *et al.* (2015) han señalado que los contenidos vinculados con la cotidianidad son los que más distribuyen los jóvenes en sus plataformas sociales. Como señalan Pérez Tornero y Tapio Varis (2012), asistimos a una transformación de “la química de nuestra vida cotidiana”. A ello se unen las conclusiones de diferentes trabajos que han incidido en la necesidad de potenciar la formación continuada de los docentes en las competencias digitales (Silva *et al.*, 2014). En conclusión, el nuevo perfil de usuario, que responde al concepto de “prosumidor” (Toffler, 1980) y que ha encontrado en el calificativo de generación “millennial” una etiqueta plagada de matices (Francese, 2003), demanda de una reinención del ámbito educativo (que no implica una renuncia a enfoques, modelos y metodologías de mucho tiempo atrás) y, por extensión, una reflexión constante alrededor de las transformaciones que, hoy más que nunca, llegan ligadas a lo tecnológico.

Alfabetización mediática informacional

El impacto que los medios de comunicación poseen hoy día en nuestras sociedades se percibe igualmente en los procesos educativos. De este modo, la capacidad de pensamiento crítico de la ciudadanía está estrechamente vinculada con su habilidad para decodificar críticamente los mensajes que reciben a través de los medios de comunicación (en todas sus facetas: prensa, radio, televisión, cine, publicidad, internet, etc.). Los contenidos de los medios se convierten además en interesantes y provechosos materiales de

estudio de gran valor para generar dinámicas de reflexión, análisis y trabajo creativo en el aula. Por todo ello, la alfabetización digital mediática se consolida como un ámbito decisivo en los sistemas educativos actuales donde la presencia de los mensajes distribuidos por los medios de comunicación, especialmente, del ciberespacio es creciente.

La alfabetización digital mediática (Pérez Tornero y Tejedor, 2016) se ha definido como la capacidad de un ciudadano para acceder, manejar, integrar, crear y evaluar diferentes tipologías de atributos informativos a partir de las plataformas tecnológicas con el objetivo de desenvolverse con solvencia en el marco de la denominada Sociedad del Conocimiento. Pérez Tornero y Varis (2012) inciden en la importancia de dominar los códigos implicados en el sistema mediático contemporáneo y, al mismo tiempo, en la necesidad de potenciar las habilidades prácticas necesarias para la utilización de las herramientas y plataformas de naturaleza comunicativa. En esta línea, Ferrés y Piscitelli (2012) han insistido en la decisiva importancia de generar escenarios y procesos que posibiliten y, al mismo tiempo, potencien la capacidad de los ciudadanos para producir mensajes e interactuar con otros internautas desde un uso ético, responsable y crítico de este conjunto de herramientas. Por su parte, Kellner (2003) ha enfatizado la importancia de diferenciar entre el manejo técnico de los instrumentos y la capacidad de lectura escritura, investigación y comunicación de los ciudadanos ante el volumen de información que circula por la Red. Gutiérrez (2003) insiste en este planteamiento y expone la necesidad de fomentar un conjunto de acciones que garanticen el acceso, manejo, integración, creación y evaluación de contenidos en el marco de la sociedad-red. A todo ello se une el problema ligado al uso “sano” de la red que ha llevado a varios autores a advertir sobre la incapacidad de los jóvenes para salvaguardar su privacidad en el ciberespacio y adquirir una sólida alfabetización digital y mediática (Pérez Tornero *et al.*, 2015). En este sentido, destaca la iniciativa del *MIL Curriculum for Teachers*, elaborado por la Unesco,

hace especial hincapié en la importancia de conocer y reflexionar en torno a los conceptos y características que definen el ciberespacio y sus “impactos” en el ámbito educativo.

Del mismo modo, el Currículum enfatiza la relevancia de los procesos educativos como elementos decisivos en la aprehensión y en la asimilación por parte de los menores de los riesgos y oportunidades que les ofrece el ciberespacio. Por ello, se hace especial hincapié en la necesidad –quizás, urgencia– de que los docentes adquieran un acervo de conocimientos amplio y variado sobre la terminología, las tendencias y hábitos de uso de los menores en la Red, e igualmente, sobre el contenido que, en materia de legislación, derechos, etc., introducen los principales acuerdos, declaraciones, libros blancos y otros documentos de cariz nacional e internacional sobre la materia. (Tejedor y Pulido, 2012, p. 9).

No se trata, no obstante, de un reto dirigido únicamente al público más joven (y en numerosas ocasiones más vulnerable), sino que afecta igualmente al conjunto de la ciudadanía abarcando un conjunto de habilidades y competencias decisivas en diferentes facetas de la sociedad. Pérez Tornero y Tapio Varis (2012) inciden en que esta alfabetización mediática se articula alrededor de otros campos de gran importancia en la formación del ser humano:

- El pensamiento crítico y la mejora de las capacidades para filtrar, procesar y seleccionar la información.
- La capacidad de resolver problemas.
- La mejora de las capacidades expresivas, comunicativas y relacionales.
- La participación activa y la ciudadanía activa.

La “educación en medios” –concebida como una acción didáctica y pedagógica centrada en adquirir una serie de destrezas en el manejo de los medios– fue el primer término o concepto que apareció en este escenario edu-comunicativo. Con el impulso de

la Unesco, fue promovida, desde 1982 a 2002, en diferentes conferencias: Grünwald (1982), Toulouse (1990), Viena (1999) y Sevilla (2002). A partir de la Cumbre Mundial de Ginebra (2003), debido al amplio impacto de las tecnologías –en ese momento, incluso, denominadas “nuevas”– se acuñó la denominación de “alfabetización digital”. En este contexto, se establece una nueva línea de actuación, considerando que la adquisición de las competencias digitales no debe centrarse únicamente en la adquisición de habilidades técnicas y operativas. De este modo, se alude a un proceso cultural transversal de mayor alcance. Las denominaciones más actuales de alfabetización mediática e informacional y la acepción más amplia de humanismo digital refuerzan este planteamiento de concebir este tipo de procesos desde un planteamiento amplio y sistémico, que debe generar un impacto directo en el diseño de las nuevas propuestas educativas y en la renovación de las existentes.

Lo lúdico, el juego y los videojuegos en la educación (y otros miedos)

Pastor (2010) aboga por una universidad divertida transformada por los medios de comunicación y añade que la tradicional disposición de los elementos físicos de la misma (paredes, pupitres, mesas, etc.) denota ya una interpretación de cómo se concibe la formación: “el profesor sabe y habla; los estudiantes no saben y escuchan, y apuntan. El profesor tiene un rol activo; los estudiantes tienen un rol pasivo” (Pastor, 2010, p. 24). En esta línea, propone una reinención de los espacios, los contenidos y los procesos a partir del componente lúdico. Esta transformación halla en los medios de comunicación (con sus formatos, procesos y tipologías de contenidos) un gran aliado en el marco de una sociedad muy influida por la comunicación donde, como señala Gros (2000), acabamos aprendiendo a través de los medios y su estilo acaba influyendo en el aprendizaje.

Tal y como se señaló en la introducción de este capítulo, uno de cada tres alumnos españoles se aburre en la escuela y abandona los estudios (Fernández Enguita, 2016). En este escenario, la posibilidad de aprovechar la capacidad lúdica de los recursos digitales ofrece interesantes posibilidades para transformar y/o enriquecer los procesos formativos. Junto al aprovechamiento de los recursos de los medios, el debate ha girado alrededor del potencial educativo de los videojuegos, generando numerosos trabajos e investigaciones. Entre otros, los principales interrogantes que se desprenden son los siguientes: a) ¿somos conscientes del valor de lo lúdico en el terreno educativo?; b) ¿dominamos el conjunto de recursos digitales (juegos o similares) que existen en la red?; c) ¿cómo aprovechar los videojuegos en los procesos de enseñanza-aprendizaje?; d) ¿conocen los docentes las características, tipologías y posibles usos de los denominados “serious games”?

Varios investigadores, como Koster (2004) y Zimmerman (2003) señalan que el entretenimiento no es el único atractivo que generan los videojuegos. Estos investigadores afirman que la adquisición de nuevas habilidades es uno de los principales estímulos que los juegos electrónicos ofrecen a sus jugadores y añaden que estos posibilitan que aprendan y exploren sistemas complejos.

En esta línea, las investigaciones desarrolladas en el ámbito de los videojuegos han aportado interesantes conclusiones sobre los resultados que se pueden derivar de su utilización (Marques, 2001). Los videojuegos pueden, como señala Maÿra (2013), ser una pieza clave en las estrategias educativas dirigidas a fomentar la alfabetización mediática. Por su parte, los investigadores Aranda y Sánchez Navarro (2009) han subrayado la capacidad que poseen como recurso cultural, de aprendizaje y de socialización que aporta habilidades y competencias a los usuarios. Autores como Echevarría (2000), Castells (2003), Gómez (2001) y Joyanes (1997) han aludido a un nuevo proceso de “socialización” generado a partir del uso de los videojuegos. Junto a ello, otros investigadores como Gee (2004), Gil y Vida (2007), y Haste (2010), entre otros, han señalado

el potencial educativo de los juegos digitales, llegando a señalar hasta 36 formas de aprender a partir de ellos, además de fomentar el desarrollo de habilidades personales, emocionales y cognitivas o incluso la posibilidad de contribuir al aprendizaje de un nuevo alfabetismo, entre otros aspectos (Quesada y Tejedor, 2016).

En conclusión, es posible afirmar que los videojuegos educativos poseen un gran potencial formativo. La pregunta principal sería: ¿por qué la institución educativa no lo utiliza? Se plantea, de este modo, la necesidad de reflexionar sobre su posible inclusión en los procesos de enseñanza y, especialmente, la necesidad de sensibilizar a los diferentes actores de la importancia de lo lúdico – como estímulo y motivación– en el ámbito educativo. Este aspecto demandaría de una honda reflexión que afectaría especialmente a las instituciones y a los docentes para aproximarles a este tipo de recursos y lograr su uso –directa o indirectamente– en las propuestas pedagógicas a desarrollar.

Conclusiones: hacia un currículo académico de la vida

Partiendo de las reflexiones recogidas en el capítulo y de la experiencia en diferentes proyectos de investigación y docencia en el ámbito de la *media literacy*, la tecnología educativa y temas afines, se propone, a modo de conclusión, la elaboración de un hipotético “currículo académico de la vida”, partiendo de la premisa que el pensamiento crítico y, por extensión, la alfabetización mediática informacional, deberían ser habilidades presentes en el conjunto de la ciudadanía. En este sentido, el sistema educativo debe ser capaz de reformular algunos de sus planteamientos para, desde un planteamiento más sistémico, reinventar sus propuestas (metodológicas, de contenidos, etc.) e incorporar el valor de otros actores como son los medios de comunicación y, especialmente, los contenidos, proyectos y oportunidades formativas que ha introducido el ciberespacio (siendo los videojuegos y su apuesta de

aprendizaje lúdico un inestimable recurso). Este hipotético “currículo académico de la vida” podría estar integrado por los siguientes “volúmenes”:

Aprender del planeta Tierra

Heike Freire (2001) en su libro *Educar en verde* señala que los niños conocen más nombres de marcas comerciales que de plantas. Este dato nos advierte de la falta de conocimiento sobre el planeta y, por extensión, de los aspectos vinculados con la salud, la ecología, el medioambiente, la nutrición, etc. Estudios recientes han alertado de la tendencia de muchos menores a comer frente a sus dispositivos electrónicos y además de su desconocimiento sobre la importancia de una dieta saludable y balanceada. De este modo, en este hipotético currículo se debería incluir la necesidad de potenciar en la educación los aspectos ligados con el conocimiento y el respeto hacia los recursos del planeta.

Aprender a estar solos

La investigadora Sherry Turkle (2011) ha insistido en los riesgos derivados de uso excesivo de los dispositivos electrónicos. Turkle alude a dos preocupantes consecuencias del actual panorama. Por un lado, las personas han perdido la capacidad para estar solas o como ella señala “cómodas” con su soledad. Por otro lado, el ingente volumen de información que circula por el ciberespacio ha hecho que este sentimiento deje de tener un impacto emocional y que su valoración sea progresivamente menor. De este modo, la importancia de fomentar la capacidad del alumnado para estar consigo mismo se convierte en un objetivo que demanda el nuevo escenario social. A ello se une, como apunta la propia Turkle (2015), la importancia de generar estrategias que contribuyan a recuperar la conversación en su versión más tradicional y oral. Deberíamos, por tanto, apostar por un currículo que otorgara un

papel destacado al silencio, la soledad y la conversación, considerados además como herramientas de gran valor en el fomento del pensamiento crítico.

Aprender a escuchar (y a preguntar)

La propuesta sería pasar de una educación basada en ofrecer respuestas a una educación que trabaje de forma constante la capacidad del alumnado para construir preguntas. En su libro *El arte de formular preguntas esenciales*, Elder y Paul (2002) apuntan que no es posible ser ducho en el pensar sin la capacidad de poder elaborar buenas preguntas, ya que esta habilidad es la base del pensamiento productivo, profundo y crítico. Con relación a ello, una educación basada exclusivamente en las respuestas dificulta el trabajo del alumnado para formular preguntas. Esta competencia está estrechamente ligada con un aspecto decisivo en la conformación del pensamiento crítico en el alumnado: la capacidad de argumentar de forma sólida y, al mismo tiempo, de detectar falacias. El estudio de las reglas de la argumentación es un requisito indispensable en la conformación y fomento de la criticidad (Weston, 2011) y debe concebirse como un pilar decisivo de los diseños curriculares desde un planteamiento transversal. Junto a la formulación de interrogantes reflexivos, agudos y sólidamente contruidos, se plantea la necesidad de potenciar la capacidad de escucha como elemento de respeto y empatía.

Fomentar la creatividad

Apunta Morgado (2007) que la gente prefiere aquello que conoce y domina y, de este modo, desconfía y se aleja de lo incierto. El matemático y economista César Molinas (Guillén, 2016) asegura que todos los trabajos que no requieran creatividad van a desaparecer. A sus reflexiones se unen las del educador de la Universidad de Londres Ken Robinson que, en su charla TED “Las escuelas matan

la creatividad” (Robinson, 2006), señala que el sistema educativo actual se caracteriza por potenciar las materias más rígidas en detrimento del cultivo de la creatividad. Por su parte, el director de tecnología de Fujitsu, Joseph Reger, insiste en que los planes de estudio –a nivel general– deberían centrarse en potenciar la imaginación y la creatividad (Climent, 2018). El fomento de la creatividad constituye, por tanto, un elemento de gran importancia en el diseño de las estrategias educativas y ha de ser considerado como un ingrediente necesario en el conjunto de las materias, asignaturas, temarios y sistemas de evaluación.

Educar desde lo divertido

El profesor e investigador Salvador “Pocho” Ottobre subraya, en su libro *¡Profe, no tengamos recreo!*, la importancia de aprovechar el potencial lúdico del juego para promover la creatividad y el aprendizaje en una era claramente marcada por la desatención (Ottobre y Temporelli, 2010). Ottobre parte de la idea de que el aprendizaje es posible si el alumnado está interesado, esto es, si existe el deseo de aprender. En el marco de una sociedad de la Infoxicación, sumida en el “ruido digital”, el nuevo perfil de usuario (definido por sus características de prosumidor, atención flotante, multitarea, etc.) demanda nuevas estrategias que, aprovechando los recursos del ciberespacio, aprovechen y apliquen las posibilidades del juego y transformen la educación en una auténtica y apasionante “aventura” de exploración, descubrimiento y aprendizaje. Corresponde, por tanto, al docente, especialmente, en esta era de la desatención y la infoxicación, ser capaz de motivar a sus estudiantes y adquirir una serie de roles más allá de las funciones tradicionales –del siglo pasado– que se habían asignado al profesor (“el que sabe” o, a veces, simplemente, “el que tenía acceso a la información”) convertido en el “transmisor” del contenido a sus estudiantes (“los que no saben” o “no disponían de acceso a los datos”). El docente asume ahora roles vinculados con el rol de asesor, acompañante,

validador, inquiridor y, especialmente, motivador. Muchas veces, aunque a muchos todavía les cueste aceptarlo, el docente también se convierte en... alumno.

Aprovechar lo digital

La ingente cantidad de recursos on-line que introduce Internet inaugura un escenario plagado de oportunidades de todo tipo. En este sentido, desde el tipo de materiales hasta las propuestas metodológicas, deben ser objeto de reflexión con el objetivo de aprovechar el conjunto de posibilidades que, a nivel educativo, introduce la red. Todo ello, por descontado, desde un uso crítico que, de forma transversal, supere el estadio técnico o instrumental para conducir a un debate de calado ideológico, cultural y humanista.

Recuperar lo humano

Internet, especialmente, nos ha recordado los problemas de carácter ético que se desprenden del uso irresponsable de las nuevas herramientas comunicativas. Junto a problemas y amenazas muy específicas (*sexting*, *grooming*, *bullying*, ciberacoso, *profiling*, etc.), se plantea la necesidad de potenciar, en los diferentes escenarios educativos, un respeto y, por ende, una recuperación del componente humano. La ética, presente ya en muchos currículos académicos, debe recuperarse como una oportunidad para el análisis y la reflexión que, del mismo modo, contribuyan a agudizar el pensamiento crítico de nuestros profesores y alumnos.

Educar en medios

En 1960 Marshall McLuhan aludía a un “aula sin muros”. El teórico canadiense se atrevía a plantear la posibilidad de que los medios pudieran llegar a disputar la preeminencia educativa a la escuela.

Hoy día, el vaticinio de McLuhan no resulta para nada alocado. La educación en medios –en su sentido más amplio– se convierte en una competencia decisiva dentro de ese hipotético “currículo de la vida”. Los estudios alertan que los jóvenes creen las denominadas *fakenews*, que en el año 2022 circularán más noticias falsas que reales y que muchos usuarios –otra vez, los más jóvenes– no son capaces de diferenciar en una noticia y un contenido patrocinado (esto es, publicitario). Por todo ello y a partir de las herramientas y estrategias que se derivan del pensamiento crítico, la educación mediática resulta decisiva en el marco de la actual sociedad del ciberespacio.

Viajar como herramienta educativa

El viaje como herramienta educativa posee un gran potencial que debería ser objeto de estudio por parte de la academia y, al mismo tiempo, ser considerado como un recurso de gran valor en el diseño pedagógico de asignaturas en diferentes disciplinas y ámbitos temáticos. Algunas universidades europeas y estadounidenses cuentan ya con proyectos académicos articulados alrededor de salidas de campo, viajes cortos o expediciones académicas. Un ejemplo es la Expedición Tahina-Can,² de la Universidad Autónoma de Barcelona, que desde hace 14 años desarrolla un viaje de estudios que se articula alrededor de diferentes talleres prácticos, debates y visitas a proyectos educativos y medios de comunicación.

No creer en decálogos de la vida

No existen. El único válido es aquel que uno mismo puede construir a partir de sus propias experiencias y desde un trabajo autónomo de identificar oportunidades. El pensamiento crítico será, sin duda, un gran aliado para definirlo, darle forma y aplicarlo.

² Ver más información sobre esta iniciativa en: www.tahina-can.org

Bibliografía

Allan, S. y Thorsen, E. (2009). *Citizen Journalism: Global Perspectives*. Nueva York: Peter Lang Publishing.

Amiguet, L. (7 de septiembre de 2017). Entrevista a Dan Levy. *La Vanguardia*. Disponible en: www.lavanguardia.com/lacontra/20170907/431099520690/muchas-universidades-van-a-cerrar-porque-no-hacen-falta.html.

Aranda, D. y Sánchez-Navarro, J. (2009) *Aprovecha el tiempo y juega. Algunas claves para entender los videojuegos*. Barcelona: UOC.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Barabási, A. L. y Bonabeau, E. (2003). Scale-free networks. *Scientific American*, 288(5), 60-69.

Castaño, C., Maíz, I., Palacio, G. y Villarroel, J. (2008). *Prácticas educativas en entornos web 2.0*. Madrid: Síntesis.

Castells, M. (2003). *La galaxia Internet*. Barcelona: Mondadori.

Climent, M. (13 de febrero de 2018). No basta con programar, la educación debe potenciar la creatividad del niño. *El Mundo*. Disponible en: www.elmundo.es/economia/innovadores/2018/02/06/5a79af2e468aeb4b408b45b8.html

Echeverría, J. (2000). *Un mundo virtual*. Barcelona: Plaza & Janés.

Elder, L. y Paul, R. (2002). *El arte de formular preguntas esenciales*. Londres: Foundation for Critical Thinking.

Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana.

Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82.

Francesse, P. (2003). Trend Ticker: Ahead of the Next Wave. *Adage*. Disponible en: <http://adage.com/article/american-demographics/trend-ticker-ahead-wave/44208/>.

Freire, H. (2001). *Educar en verde*. Barcelona: Graó.

Gee, J. (2003). *What digital Games have to teach us. About learning and Literacy*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Gil, A. y Vida, T. (2007). *Los videojuegos*. Barcelona: UOC.

Gómez, E. (2001). *Género y sexualidad en las comunidades virtuales*. México: III Bienal de Comunicación.

Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.

Gros, B. (2007). Digital Games in Education: The Design of Games-Based Learning Environments. *Journal of Research on Technology in Education*, 40 (1), 23-38.

Guillén, B. (11 de mayo de 2016). Todos los trabajos que no requieran creatividad van a desaparecer. *El País*. Disponible en: https://el-pais.com/tecnologia/2016/05/11/actualidad/1462976174_037836.html.

Harrison, T. y Barthel, B. (2009). Wielding new media in Web 2.0: exploring the history of engagement with the collaborative construction of media products. *New Media & Society*, 2 (11), 155-178.

Jones, B. (2010). Estudio de componentes de un modelo de motivación en la enseñanza presencial y online. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(22), 915-944

Joyanes, L. (1997). *Cibersociedad: los retos sociales ante un nuevo mundo digital*. Nueva York: McGraw-Hill.

Kellner, D. (2003). Revolución tecnológica, alfabetismos múltiples y la reestructuración de la educación. En I. Snyder. (Ed.). *Alfabetismos digitales*. Málaga: Aljibe.

Koster, R. (2004). *A theory of fun for game design*. Scottsdale: Paraglyph Press.

Lee, E., Lee, J.-A., Moon, J. y Sung, Y. (2015). Pictures speak louder than words: Motivations for using Instagram. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18 (9), 552–556.

Martínez, L. y Torrado, S. (2011). Uso de las redes sociales como fuente de información de los futuros profesionales de la Comunicación: ¿ilusión o realidad? En FECIES. (Ed.). *VIII Foro de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior y de la Investigación*, 359-367.

Matsa, K. y Mitchell, A. (26 de marzo de 2014). 8 Keys Takeaways about Social Media and News. *Journalism*. Disponible en: <http://www.journalism.org/2014/03/26/8-key-takeaways-about-social-media-and-news>.

Maýra, F. (2013). Entrevista realizada en el II Congreso Internacional de Educación mediática y competencia digital. *Gabinete de comunicación y educación*. Disponible en: <http://youtu.be/QLjxbO4tYy8>

McCune, Z. y Thompson, J. (2011). *Consumer Production in Social Media Networks: A Case Study of the “Instagram” iPhone App*. Cambridge: University of Cambridge.

Morgado, I. (2007). *Emociones e inteligencia social*. Barcelona: Ariel.

Ofcom. (2015). Public Service Broadcasting in the Internet Age Ofcom's (Third Review of Public Service Broadcasting). Disponible en: www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0025/63475/PSB-statement.pdf.

Ottobre, S. y Temporelli, W. (2010). *¡Profe, no tengamos recreo!* Buenos Aires: La Crujía.

Pastor, LL. (2010). *Funiversity. Los medios de comunicación cambian la universidad*. Barcelona: UOC.

Prades, M. y Carbonell X. (2016). Motivaciones sociales y psicológicas para usar Instagram. *Communication Papers - Media Literacy & Gender Studies*, 5(9), 27-36.

Pérez Tornero, J. M. (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.

Pérez Tornero, J. M. y Varis, T. (2012). *Alfabetización mediática y nuevo humanismo*. Barcelona: UOC.

Pérez Tornero, J. M., Tejedor, S., Simelio, N. y Marín B. (2015). Estudiantes universitarios antes los retos formativos de las Redes Sociales: el caso de Colombia. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 21 (1), 509-521.

Pérez Tornero, J.M. y Tejedor, S. (Eds.). (2016). *Ideas para aprender a aprender. Manual de innovación educativa y tecnología*. Barcelona: UOC.

Prensky, M. (2007). *Digital Game-Based Learning*. Minnesota: Paragon.

Quesada, A. y Tejedor, S. (2016). Aplicaciones educativas de los videojuegos: El caso de World of Warcraft. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 48, 187-196.

Reolid-Martínez, R., Flores-Copete, M., López-García, M., Alcantud-Lozano, P., Ayuso-Raya, M. C. y Escobar-Rabadán, F. (2016). Frequency and characteristics of Internet use by Spanish teenagers. A cross-sectional study. *Arch Argent Pediatr*, 114 (1), 6-13.

Rideout, V., Pai, S. y Saphir, M. (2015). The Common Sense Census: Media Use by Tweens and Teens. Disponible en: www.commonsensemedia.org/research/the-common-sense-census-media-use-by-tweens-and-teens.

Roblyer, M., McDaniel, M., Webb, M., Herman, J. y Witty, J. (2010). Findings on Facebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites. *The Internet and Higher Education*, 3 (13), 134-140.

Robinson, T. (2016). Las escuelas matan la creatividad. Charla TED. Disponible en: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=es.

Silva, B., Araújo, A., Vendramini, C., Martins, R., Piovezan, N, Prates, E, ... Cristina J. (2014). Aplicação e uso de Tecnologias digitais pelos professores do ensino superior no Brasil e Portugal. *Educação, Formação e Tecnologias*, 7 (1), 3-18.

Stinson, S. (1997). A question of fun: adolescent engagement in dance education. *Dance Research Journal*, 29 (2), 49-69.

Salaverría, R. (2016). Redefinir al comunicador. *El profesional de la información*, 25 (2), 163-167.

Singh, J., Grizzle, A., Joan Yee, S. y Hope Culver, S. (Eds.). (2015). *Media and information literacy for the sustainable development goals*. Goteborg: Nordicom.

Tejedor, S. y Pulido, C. (2012). Retos y riesgos del uso de Internet por parte de los menores: ¿Cómo empoderarlos? *Comunicar*.

Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, 39 (10), 65-72.

Telefónica. (2014). Telefonica Global Millennial Survey-2014. Global Results Fact Sheet. Disponible en: <http://survey.telefonica.com/es/portfolio/global-results-fact-sheet/>.

Tramullas, J. (2016). *Hannibal ad portas*, o los futuros perfiles profesionales de la información. *El profesional de la información*, 25 (2), 157-162.

Turkle, S. (2011). *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. Nueva York: Basic Books.

Toffler, A. (1980). *The Third Wave*. EEUU: Bantam Books.

Turkle, S. (2015). *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*. Nueva York: Penguin Press.

Weston, A. (2011). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.

Zimmerman, E. (2003). *The game design reader; a rules of play anthology*. EEUU: MIT Press.

Bibliografía recomendada

Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Nueva York: Longman.

Aparici, R. (2010). Introducción: la educomunicación más allá del 2.0. En R. Aparici. (Coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.

Black, P., Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (2), 139-148.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. y Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86 (1), 8-21.

Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.

Castells, M. (Ed.). (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Ediciones Unesco.

Fischer, H. D. y Melnik, S. R. (Eds.). (1979). *Entertainment: A cross-cultural examination*. Nueva York: Hastings House.

Garrett, M. y Ezzo, M. (1996). Edutainment: The Challenge. *Journal of Interactive Instruction Development*, 8 (3), 3-7.

Gitlin, T. (2002). *Media Unlimited. How the Torrent of Images and Sounds Overwhelms Our Lives*. Nueva York: Henry Holt and Company.

Gros, B. (2007). Digital Games in Education: The Design of Games-Based Learning Environments. *Journal of Research on Technology in Education*, 40 (1), 23-38.

Igarza, R. (2012). *Burbujas de ocio*. Buenos Aires: La Crujía.

Kaplún, M. (2010). Una pedagogía de la comunicación. En R. Aparici. (Coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.

Morgado, I. (2007). *Emociones e inteligencia social*. Barcelona: Ariel.

Okan, Z. (2003). Edutainment: Is learning at risk? *British Journal of Educational Technology*, 34 (3), 255-264.

Pastor, Ll. y Xifra, J. (2010b). La dramatización radiofónica de contenidos educativos: Una experiencia universitaria. *Comunicar*, 18 (35), 121-129.

Pérez Tonero, J. M. y Pi, M. (Dirs.). (2014). *Perspectivas 2014. Tecnología y pedagogía en las aulas. El futuro inmediato en España*. Barcelona: Planeta.

Pérez Tonero, J. M. y Pi, M. (Dirs.). (2015). *Perspectivas 2015. El uso del audiovisual en las aulas. La situación en España*. Barcelona: Planeta.

Prensky, M. (2006). *Don't Bother Me Mom—I'm Learning*. Saint Paul, Minnesota: Paragon House.

Redolar, D. (2009). *El cerebro cambiante*. Barcelona: UOC.

Shils, E. (1960). Mass Society and its Culture. *Daedalus*, 89 (2), 288-314.

Trilling, B. y Fadel, C. (2009). *21st Century Skills. Learning for Life in Our times*. San Francisco: Jossey-Bass.

Tucker, B. (2012). The Flipped Classroom. *Education Next*, 12 (1), 82-83.