

● Alfonso Gutiérrez y Kathleen Tyner
Segovia (España) y Austin (Estados Unidos)

Recibido: 04-07-2011 / Revisado: 18-07-2011
Aceptado: 12-09-2011 / Publicado: 01-03-2012

<http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>

Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital

Media Education, Media Literacy and Digital Competence

RESUMEN

El presente trabajo aborda las posibles relaciones entre educación y medios en la sociedad actual, y el papel que le corresponde a la educación formal tanto en la integración curricular de los medios como en la alfabetización digital necesaria para el siglo XXI. Se parte de distintas concepciones y enfoques que en las últimas décadas han predominado en el estudio de los medios y en la educación y alfabetización mediáticas en el panorama internacional; se intentan subsanar algunos problemas terminológicos derivados de la riqueza idiomática del mundo global e intercultural en el que nos movemos; se buscan posturas integradoras y se propone una alfabetización para el siglo XXI que se caracteriza por ser mediática, digital, multimodal, crítica y funcional. Se analizan posibles interpretaciones de educación mediática y competencia digital prestando especial atención al actual marco normativo europeo y se advierte de dos posibles peligros: reducir la educación mediática al desarrollo de la competencia digital, y reducir la competencia digital a su dimensión más tecnológica e instrumental: centrarse en los conocimientos técnicos, en los procedimientos de uso y manejo de dispositivos y programas, olvidando las actitudes y los valores. Para evitar el reduccionismo y el sesgo tecnológico se recomienda recuperar para el desarrollo de la alfabetización mediática y de la competencia digital los enfoques más críticos e ideológicos de la educación para los medios.

ABSTRACT

This article addresses some possible relationship between education and media in contemporary society and explores the role that formal education should play in both the integration of media in the curriculum and the digital literacy skills necessary for the 21st century. The authors discuss here different theories and approaches that have dominated international media studies, media education and media literacy in recent decades. Confusion and misunderstandings in terminology for contemporary literacy in a complex, global and intercultural environment are explored and the authors present some inclusive categories for 21st century literacy such as media literacy, digital, multimodal, critical and functional. Interpretations of media literacy and digital competencies are discussed with particular emphasis on the current European regulatory framework. The authors warn that reductionist interpretations that focus on applied technical competencies with devices, hardware and software have the potential to severely limit media literacy education. Instead, the authors stress critical approaches as central to media literacy. In addition to technical competency, the authors highlight the need to include a broader and deeper analysis of the social uses, attitudes, and values associated with new media tools, texts and practices.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Medios, educación, alfabetización digital, alfabetización mediática, competencia digital, educación mediática.
Media, education, literacy, digital, media literacy, digital competence, media education.

◆ Dr. Alfonso Gutiérrez Martín es Profesor Titular de la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid) (alfguti@pdg.uva.es).

◆ Kathleen Tyner es Profesora Asociada en el Departamento de Radio, Televisión y Cine de la Universidad de Texas en Austin (Estados Unidos) (ktyner@mail.utexas.edu).

1. Introducción

Tal vez el sector de nuestra sociedad que mayor cambio ha experimentado en las últimas décadas, y que más cambio ha generado en otros sectores, ha sido el de las tecnologías de la información y comunicación. Independientemente de los efectos de la tecnología de la información en el mundo contemporáneo, de los cambios sociales, económicos y políticos que se han producido a gran escala en torno al desarrollo tecnológico, es un hecho evidente e incuestionable la omnipresencia de los dispositivos multimedia en nuestra vida diaria. En el caso concreto de las generaciones más jóvenes, esta omnipresencia va acompañada del interés que los nuevos medios y los nuevos modos de aproximación a la información suscitan entre los usuarios.

La educación, como preparación básica para la vida, no puede pasar por alto ni el entorno donde se desarrolla y que, lógicamente, la condiciona, ni tampoco el modelo cultural y social que pretende conseguir. La evolución de la educación en esta sociedad tan cambiante en la que vivimos y para la que debemos preparar, no ha seguido el ritmo del cambio social. Podríamos, por tanto, decir que nuestros sistemas educativos siguen capacitando a los estudiantes para desarrollarse como personas y ciudadanos en una sociedad que ya no existe. Entre las principales características de la sociedad global de comienzos del siglo XXI podríamos destacar la multiculturalidad, la digitalización de la información y la importancia de las redes sociales. Ninguno de estos aspectos se aborda suficientemente en nuestras aulas.

Suele valorarse el retraso tecnológico de la educación formal con respecto a la vida fuera de las aulas, comparando el número y el tipo de dispositivos presentes en la vida del alumno dentro y fuera de la escuela. Se critica frecuentemente que nuestros jóvenes tengan que desconectar no solo su teléfono móvil para entrar en las aulas, sino también sus formas habituales de trabajar con la información y sus propios intereses culturales. Se habla de esquizofrenia; de que los alumnos tienen que volver resignados al pasado al entrar a los centros educativos; de que aceptan la formación oficial como un mal menor, alejado de sus intereses y necesidades reales; de que los niños y jóvenes se acostumbra a vivir en dos mundos paralelos (sociedad y escuela) entre los que apenas se preocupan en buscar alguna relación.

Desde nuestro punto de vista, lo más peligroso del desfase de la educación formal con respecto a la sociedad en general no es la cantidad de aparatos o «gadgets» de uso habitual entre los jóvenes que no solo no

han llegado a las aulas, sino que están prohibidos en los centros educativos. Lo más preocupante sería que la escolaridad obligatoria no cumpliera su función básica de alfabetizar, entendida ésta como preparación para la vida en la sociedad digital. Nos referimos a una alfabetización crítica, dignificante y liberadora, no a una capacitación como usuario de cualquier nuevo dispositivo que vaya surgiendo. Para una alfabetización puramente instrumental y tecnológica no es imprescindible la escuela. Es más, actualmente estas destrezas básicas de manejo de tecnología se adquieren en su mayor parte en entornos no escolares. La escuela, sin embargo, la educación formal, sí es imprescindible para que no se confunda esta capacitación tecnológica con la necesaria alfabetización digital y mediática para la sociedad del siglo XXI a la que aquí nos referimos. La educación mediática o la alfabetización digital no pueden convertirse en un medio para crear consumidores y usuarios de tecnología, ni puede depender en modo alguno de los intereses comerciales de las empresas dominantes en cada momento.

Aunque el niño entra en contacto con los medios antes de ir a la escuela y adquiere una alfabetización informal básica, el principal ámbito de la alfabetización digital debe ser la educación formal, pero no una educación formal endogámica centrada en capacitar al individuo para aprobar unas asignaturas y pasar al curso siguiente, sino una educación desde la escuela para la vida, una educación básica que tenga además en cuenta tanto las destrezas ya adquiridas y la alfabetización informal de los alumnos, como el potencial educativo de las TIC en la vida de los niños fuera de la escuela.

Desde hace ya algunos años venimos señalando la necesidad de revisar el concepto, contenidos y objetivos de «alfabetización», que, en los comienzos del siglo XXI, habrá de ser digital, multimodal y mediática. En anteriores propuestas (Tyner, 1998; Gutiérrez, 2003) planteábamos la alfabetización digital o alfabetización mediática como preparación básica en la Era de la Información. Así se ha venido poniendo de manifiesto en estos últimos años, en los que la idea básica de una capacitación cada vez más necesaria para los nuevos tiempos se ha traducido en conceptos como educación para los medios, alfabetización audiovisual, digital, multimodal, alfabetización mediática, informacional, competencia digital, etc.

2. El proceso de integración curricular de los medios

El uso de los medios y las TIC como recursos didácticos, como herramienta para favorecer la ense-

nianza de los contenidos curriculares, y casi siempre en manos del profesor, suele ser el primer paso de integración de este medio en el desarrollo curricular de los centros educativos. La tecnología educativa, si nos referimos específicamente a las tecnologías de la información y la comunicación, data de los comienzos del siglo XX, cuando se utilizaron las primeras películas educativas. Desde entonces hasta las nuevas pizarras digitales, se han venido cantando las ventajas (más que los posibles inconvenientes) de cada nuevo dispositivo que pudiera tener alguna aplicación didáctica.

Dada la importancia de medios como la televisión, videojuegos o Internet en la educación informal de los niños y jóvenes, sería impensable que la escuela permaneciese ajena a la influencia de los medios. En los centros educativos, además de estudiar y aprender «con» los medios y las TIC, pronto se vio necesario estudiar y analizar el mundo de las nuevas tecnologías, la televisión y otros medios de comunicación. La integración curricular de los medios como objeto de estudio y análisis crítico da lugar, sobre todo en el mundo anglosajón, a una nueva asignatura: «media studies». En ella se abordan contenidos de los medios de masas, los procesos de producción y su influencia en la sociedad, y se hace desde el campo de las ciencias sociales y las humanidades. Ahora más que nunca es necesario aclarar este enfoque ya que, con la llegada de la tecnología digital, el estudio de los medios se limita en algunos casos al estudio de su funcionamiento y manejo. A veces, desde planteamientos puramente tecnológicos, incluso se confunde la educación para los medios con la capacitación técnica para el uso de las TIC, de las redes de ordenadores, plataformas virtuales, redes sociales y de distintos dispositivos de edición de vídeo, texto e imagen, etc. Esta preparación técnica de los usuarios de medios también ha sido denominada por algunos autores como «alfabetización digital».

La dicotomía educar «con» medios / educar «so-

bre» los medios se ha mantenido en las instituciones educativas con predominio casi siempre de la primera. Mientras que la tecnología educativa se ha incluido, al menos teóricamente, en los planes de formación del profesorado, el estudio de los medios y la educación para los medios ha venido luchando sin demasiado éxito por hacerse un hueco en los currícula de la enseñanza obligatoria en distintos países. No olvidemos que en torno a la integración curricular de los medios como recursos siempre han existido más intereses co-

Tal vez la brillantez y fascinación de los nuevos medios nos impidan ver los fines que la educación para los medios comparte con la educación en general sobre la formación integral de la persona; tal vez las expectativas creadas por el discurso tecnológico en torno a las TIC como solución a nuestros problemas sociales nos exija una desmitificación previa a cualquier otro planteamiento de uso e integración; tal vez en nuestra sociedad neoliberal la idea de mercado convierta la educación para los medios en una capacitación para generar riqueza consumiendo y produciendo información;... Tal vez, o seguramente, si este es el caso, resulte ahora más necesario que nunca recuperar los enfoques más críticos e ideológicos de la educación para los medios para el desarrollo de la alfabetización mediática y la competencia digital.

merciales que los asociados a la educación para los medios. También es cierto que la incorporación sin más de tecnología a las aulas, principal interés de los comerciantes, no supone su integración curricular.

Nos hemos referido anteriormente a «media studies», que se constituye como una asignatura independiente en los currícula de educación secundaria de los países anglosajones, pero el estudio de los medios en la educación obligatoria no se limita a esta asignatura, sino que también se considera la educación para los medios como parte de otras asignaturas y como materia transversal. La educación para los medios o educa-

ción mediática estaba centrada el pasado siglo en la recepción crítica de los tradicionales medios de comunicación de masas. Una de las definiciones más extendidas y que mejor recoge el enfoque dominante de finales del siglo XX es la que nos propuso en su día el Ministerio de Educación de Ontario (Canadá): «Con la alfabetización mediática se pretende que los estudiantes desarrollen una comprensión razonada y crítica de la naturaleza de los medios de comunicación de masas, de las técnicas que utilizan, y de los efectos que estas técnicas producen. Más en concreto, se trata de una educación que se propone incrementar la comprensión y el disfrute de los alumnos al estudiar cómo funcionan los medios, cómo crean significado, cómo

nologías de la información y la comunicación, modificaron sustancialmente los medios y la relación del usuario con la información, lo que lógicamente ha dado lugar a nuevos enfoques de la educación mediática. No se trata ya de educar como receptores de prensa radio y televisión, sino de capacitar para un uso crítico de TIC (dispositivos móviles de todo tipo, Internet, videojuegos, redes sociales, WebTV, pantallas digitales interactivas, comunidades virtuales, etc.).

Desde que Gilster (1997) popularizase el concepto de «alfabetización digital» (digital literacy), han ido apareciendo otros muchos términos para designar esta preparación básica para la sociedad digital: Multialfabetizaciones (Multiliteracies) (Cope & Kalantzis, 2000;

Kress, 2000; Jenkins et al., 2006; Cope & Kalantzis, 2009; Robinson, 2010); alfabetización multimedia (Multimedia Literacy) (The New Media Consortium, 2005); nuevas alfabetizaciones (New Literacies) (Jenkins & al., 2006), (Dussel, 2010); alfabetización mediática e informacional (Media and Information Literacy) UNESCO (2008: 6); educación para la alfabetización mediática (Media Literacy Education) (Alliance of Civilizations: www.aocmedialiteracy.org).

Aunque no es nuestra intención entrar aquí en una discusión terminológica, sí consideramos conveniente, por una

parte, poner de manifiesto nuestras reticencias a hablar de diferentes alfabetizaciones relacionadas con los medios y TIC (alfabetización informacional, multimodal, multimedia, digital, audiovisual, mediática...). Por otra parte, nos parece pertinente hacer algunas aclaraciones terminológicas que vemos necesarias en entornos académicos bilingües (español-inglés) o multilingües, como es la revista «Comunicar» donde aparece este artículo.

Grizzle (2011) aborda este problema terminológico y distingue dos tendencias básicas derivadas de las relaciones entre dos campos convergentes: «alfabetización mediática» y «alfabetización informacional». Según una de estas escuelas de pensamiento la alfabetización informacional es más amplia e incluiría a la mediática, mientras que, según la otra, la alfabetización informacional no es más que una parte de la alfa-

Las cinco posibles competencias básicas en las que, según la UNESCO, se centra la alfabetización mediática e informacional –comprensión, pensamiento crítico, creatividad, conciencia intercultural y ciudadanía– pueden ser dignas herederas de los aspectos clave de la educación para los medios del siglo pasado. Estas competencias estarían más relacionadas con la «competencia social y ciudadana» o con la «competencia cultural y artística» que con «el tratamiento de la información y competencia digital».

están organizados y cómo construyen su propia realidad. La alfabetización mediática tiene también como objetivo desarrollar en los estudiantes la capacidad de crear productos mediáticos» (Media Literacy Resource Guide, Ministry of Education Ontario, 1989).

Son muchos los autores e investigadores que a lo largo de las tres últimas décadas nos han ofrecido distintas visiones y enfoques de la educación para los medios y la alfabetización mediática, y que, obviamente, no podemos incluir aquí. Remitimos al lector a Aparici (1996) para ver una interesante muestra de autores de finales del siglo pasado. Más recientes, e igualmente ilustrativos, son los dos monográficos que la revista «Comunicar» ha dedicado a la educación para los medios y la alfabetización mediática (Comunicar, 2007; 2009)

La digitalización, y la expansión de las nuevas tec-

betización mediática. Con su término «alfabetización mediática e informacional» (Media and information literacy) la UNESCO (2008: 6) trata de integrar ambos enfoques, y considera la alfabetización mediática e informacional como un compendio de destrezas, competencias y actitudes que niños, jóvenes y ciudadanos en general han de desarrollar.

Defendemos la postura integradora de la UNESCO ya que la consideración de distintas «alfabetizaciones» se traduce con demasiada frecuencia en la competencia y la lucha entre unas y otras por un espacio en el currículo escolar. Se ponen de manifiesto las diferencias para defender la especificidad de cada término y se olvida el fin común de la formación integral.

Somos más partidarios de considerar estas «alfabetizaciones» o «multialfabetizaciones» como diferentes características o dimensiones, complementarias entre sí, de una alfabetización múltiple y global. En lugar de hablar de «nuevas alfabetizaciones», podría resultar más conveniente hablar de nuevas dimensiones de la alfabetización. Así la alfabetización necesaria para el siglo XXI habrá de ser necesariamente «mediática» – dada la importancia de los medios hoy en día–, «digital» –ya que la mayor parte de la información que se maneja está digitalizada–, y multimodal –por la convergencia de texto, sonido, imagen, vídeo, animación–.

Cuando aquí hablamos de alfabetización, en español, entendemos ésta como un proceso, similar al de educar, enseñar o instruir, más que como un resultado. Si consideramos necesario hacer esta aclaración terminológica es porque en inglés, según el diccionario de Merriam-Webster's Collegiate (www.m-w.com/cgi-bin/dictionary), literacy is «the quality or state of being literate». Es decir, se concibe más como una competencia, resultado de un proceso como la educación: «La educación mediática, por lo tanto, es el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre los medios; la alfabetización mediática es el resultado: el conocimiento y las destrezas que los alumnos adquieren (Buckingham, 2003: 4). Aunque en el diccionario de la RAE (www.rae.es/rae.html) también se define alfabetización como «acción y efecto de alfabetizar», cuando hablamos de alfabetización mediática, por ejemplo, solemos referirnos más a un proceso, a la acción, que a un resultado. Recientemente la RAE ha incorporado el término «alfabetismo» como el «conocimiento básico de la lectura y la escritura» (en oposición a «analfabetismo»), que estaría más próximo al concepto inglés de «literacy». Expresiones como «education for media literacy» o «media literacy education», que nos encontramos habitualmente traducidas al español, solo pueden entenderse si tenemos en cuenta estos matices.

La alfabetización –entendida como educación básica– que habría de ser mediática, digital y multimodal, y que aquí proponemos, tendría además otras características básicas, y no precisamente nuevas, que no podemos pasar por alto:

- Alfabetización crítica. Algunos de los autores que hablan de nuevas alfabetizaciones, sobre todo aquéllos más centrados en los nuevos dispositivos digitales que en el desarrollo integral de las personas, parecen olvidar los enfoques más críticos de la educación para los medios en las pasadas décadas. Como señala Gutiérrez (2008) los principios básicos de una educación crítica para los medios de masas tradicionales son perfectamente aplicables, y deben de ser aplicados, a la educación de los individuos para un uso responsable de los nuevos medios.

- Alfabetización funcional en el sentido que ya le diera la UNESCO en 1970: «La alfabetización funcional se distingue de la tradicional en que no se trata de una acción aislada, distinta, ni siquiera de un fin en sí, sino que permite considerar al analfabeto como individuo o como miembro de un grupo, en función de un medio dado y de una perspectiva de desarrollo» (UNESCO, 1970: 9). En posteriores documentos se precisaba el carácter social y la contribución al bien común de la alfabetización: «La alfabetización funcional se refiere a aquellas personas que pueden realizar todas las actividades necesarias para el funcionamiento eficaz de su grupo y comunidad, y que además le permite continuar usando la lectura, la escritura y el cálculo para su propio desarrollo y el de su comunidad». (UNESCO, 1986).

Si en esta frase entendemos la lectura y escritura como la capacidad de codificar y decodificar mensajes en distintos lenguajes y soportes, su contenido es perfectamente aplicable a lo que a lo largo de estas páginas denominamos «alfabetización mediática». Si el concepto de «comunidad» al que se refiere la UNESCO en 1986, lo interpretáramos desde la sociedad global en la que hoy día nos encontramos, podríamos decir que la alfabetización, al ser mediática, es también social y universal, como los propios medios.

3. Alfabetización mediática y competencia digital

Aunque el término «alfabetización» va en sus orígenes muy ligado al código verbal escrito, puede ahora ser considerado, en su sentido más general, como una preparación básica para la vida, capacitación que ha existido incluso antes de que se acuñasen los términos alfabetización y alfabetismo. La generalización del texto impreso en un momento dado hizo que la capacidad lectora se incluyese entre esa preparación básica

y después de la competencia de decodificar textos escritos aparece también como necesaria la de producirlos. Desde la segunda mitad del siglo pasado, esa formación básica o alfabetización debía incluir también la decodificación del lenguaje audiovisual. En la actualidad el desarrollo de las TIC ha dado lugar a nuevas formas de codificar la información y estructurar el conocimiento. La alfabetización, por lo tanto, es un término vivo y en continua evolución. Sus características dependen de las competencias básicas necesarias para afrontar con dignidad la vida en cada época. Como ya hemos señalado, la alfabetización del siglo XXI ha de ser mediática, digital, multimodal, crítica y funcional.

En diciembre de 2009 la Eurocámara aprobó la introducción de una asignatura de «Educación mediática» (expresión que ha venido a sustituir a «educación para los medios» en nuestro idioma). Se recomienda que esta asignatura forme parte de los planes de estudio en todos los niveles de educación escolar. En el informe aprobado por el pleno, los diputados también subrayan la necesidad de mejorar las infraestructuras en las escuelas para que todos los niños tengan acceso a Internet y proponen impulsar la alfabetización mediática de los adultos, quienes influyen en los hábitos de utilización de los medios desarrollados por los niños. En el citado informe se aclara que «la alfabetización mediática implica la capacidad de comprender y valorar críticamente los diversos aspectos de los distintos medios de comunicación, consiguiendo filtrar certeramente la información recibida a través del torrente de datos e imágenes. Desarrollar dicha capacidad es fundamental para aprovechar las oportunidades que la actual era digital ofrece» (Nota de prensa en www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?language=es&type=IM-PRESS&reference=20081216-IPR44614).

Tan sospechoso como novedoso resulta que el texto aprobado recomiende «que la educación mediática informe sobre los aspectos de los derechos de autor que implica el uso de los medios y sobre la importancia de respetar los derechos de propiedad intelectual». Este aspecto parece responder más a los intereses económicos de quienes comercializan los contenidos que a las necesidades educativas de quienes han de consumirlos. Aunque la Eurocámara recomienda también la elaboración de productos mediáticos con la participación de alumnos y profesores como medida de formación práctica, se echan de menos en la explicación del concepto de educación mediática referencias explícitas a la creación de productos multimedia, al conocimiento compartido, la cultura libre, a la licen-

cia Creative Commons o cualquier otra licencia libre; algo que es difícil de comprender en la Sociedad 2.0, donde la mayor parte de la información presente en Internet ha sido generada por los propios usuarios o «prosumers».

Más acertada y prudente nos parece la definición que la UNESCO (2008: 6) da a la «alfabetización mediática e informacional», a la que anteriormente nos referíamos: la capacidad de pensamiento crítico para recibir y elaborar productos mediáticos. Esto implica conocimiento de los valores personales y sociales y de las responsabilidades derivadas del uso ético de la información, así como la participación en el diálogo cultural y la preservación de la autonomía en un contexto con posibles y difícilmente detectables amenazas a dicha autonomía. La alfabetización mediática e informacional se centran en cinco posibles competencias básicas, a las que nos referimos como las «5Cs: comprensión, pensamiento crítico, creatividad, conciencia intercultural y ciudadanía» (comprehension, critical thinking, creativity, cross-cultural awareness and citizenship).

En la alfabetización de nuestra era, en este modelo de educación integral que proponemos para el nuevo milenio, atención especial merece lo que se ha dado en llamar «competencia digital», que viene a unirse al maremágnum terminológico y que en nuestra opinión estaría más cerca del término inglés «digital literacy» que lo está «alfabetización digital» (traducción habitual al español). Desde la última década del siglo XX se viene hablando del aprendizaje basado en competencias, lo que se ha convertido ya en lenguaje oficial de las autoridades educativas europeas. La Comisión Europea de Educación ha establecido unas competencias clave o destrezas básicas necesarias para el aprendizaje de las personas a lo largo de la vida y ha animado a los estados miembros a dirigir sus políticas educativas en esta dirección. En este contexto, España a través de la Ley Orgánica de Educación, pasa a considerar las competencias básicas como una meta educativa básica en la escolarización obligatoria.

En el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, se contemplan ocho competencias básicas.

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.

- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

La competencia número 4, que aquí nos interesa especialmente, consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse. Está asociada con la búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, utilizando técnicas y estrategias diversas para acceder a ella según la fuente a la que se acuda y el soporte que se utilice (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia). Requiere el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse.

La consideración del tratamiento de la información y competencia digital como una de las competencias clave –que, según la Comisión de las Comunidades Europeas, «son aquéllas en las que se sustentan la realización personal, la inclusión social, la ciudadanía activa y el empleo»– parece ser un claro reconocimiento de la importancia de la dimensión digital o mediática de una nueva alfabetización. Sin duda lo es, pero interpretaciones restrictivas y sesgadas de esta competencia, que las hay, pueden dar al traste con la alfabetización crítica que aquí proponemos para esta sociedad de la información. Si nos preocupamos más en fijar las diferencias entre «educación mediática» y «competencia digital» que en procurar su convergencia, terminaremos dividiendo esfuerzos e incluso generando enfrentamientos.

Hemos apuntado anteriormente que el gran desa-

rrollo de las TIC puede, paradójicamente, estar perjudicando a la alfabetización y educación mediáticas, ya que el constante cambio en los dispositivos digitales puede desviarlos, más o menos inconscientemente, hacia enfoques más tecnológicos y descriptivos de la educación para los medios o educación mediática, centrados en el uso y el manejo de aparatos. Del mismo modo, la importancia y relevancia que parece darse ahora a la «competencia digital», asociada a menudo a la tecnología educativa, puede ir en detrimento de la merecida atención que ha de prestarse también a otros aspectos de la alfabetización mediática.

Buckingham (2011) analiza la confusión generada en torno a los conceptos «media literacy» y «digital literacy» (alfabetización mediática y alfabetización digital).

Somos más partidarios de considerar estas «alfabetizaciones» o «multialfabetizaciones» como diferentes características o dimensiones, complementarias entre sí, de una alfabetización múltiple y global. En lugar de hablar de «nuevas alfabetizaciones», podría resultar más conveniente hablar de nuevas dimensiones de la alfabetización. Así la alfabetización necesaria para el siglo XXI habrá de ser necesariamente «mediática» –dada la importancia de los medios hoy en día–, «digital» –ya que la mayor parte de la información que se maneja está digitalizada–, y multimodal –por la convergencia de texto, sonido, imagen, vídeo, animación–.

El significado que se atribuye a esta última suele ser más restringido y relacionado con la tecnología en sí, en la misma línea que lo que hemos considerado anteriormente «competencia digital». Según Buckingham, se está extendiendo una visión reduccionista de la alfabetización mediática, por la influencia de la tecnología digital y el modo en que las autoridades educativas plantean la integración curricular en los nuevos medios. Se priorizan los contenidos en torno al «saber cómo» utilizar la tecnología para el manejo de la información. Por otra parte, como también señala este autor, la alfabetización mediática aparece con frecuencia asociada a los peligros de Internet. Puede, por

tanto que los nuevos medios revivan viejos enfoques en la educación mediática. No olvidemos que una de las principales razones por las que se defendía la educación para los medios en las escuelas de los años ochenta, era la necesidad de proteger a los niños de la influencia negativa de la televisión y otros medios de comunicación. A menudo nos encontramos con este enfoque inculcador al hablar de Internet y los niños. Ojalá, como ya ocurriese en la última década del pasado siglo, el enfoque crítico, que entonces propugnaba Masterman (1985), se convierta en el predominante en la educación y alfabetización mediáticas del siglo XXI.

La alfabetización mediática, o mejor, la alfabetización (sin calificativo), por su actual condición de «mediática», debería abordar todos los aspectos, objetivos, contenidos, implicaciones, etc. relacionados con la presencia e importancia de los medios en nuestra sociedad. En cierto modo se trata de recordar los aspectos clave de los enfoques críticos de educación para los «viejos» medios de comunicación en la medida que sean aplicables a los nuevos medios. Considerar Internet, las redes sociales, los videojuegos, etc. como agentes educativos —o empresas de concienciación, según Masterman (1985)—; ser conscientes de que existen grandes intereses ideológicos y económicos en torno a las TIC; analizar el papel de las audiencias, usuarios, «prosumers»; observar los productos mediáticos cómo construcciones y representaciones de la realidad; etc. Las cinco posibles competencias básicas en las que, según la UNESCO, se centra la alfabetización mediática e informacional (comprensión, pensamiento crítico, creatividad, consciencia intercultural y ciudadanía) pueden ser dignas herederas de los aspectos clave de la educación para los medios del siglo pasado. Estas competencias estarían más relacionadas con la «competencia social y ciudadana» o con la «competencia cultural y artística» que con «el tratamiento de la información y competencia digital». Esta última es, sin duda, la más ligada a la alfabetización mediática, pero no podemos limitar la formación del ciudadano en medios al desarrollo de la competencia digital.

No nos gustaría finalizar este artículo sin advertir sobre dos riesgos o dos peligros que deberíamos a toda costa tratar de evitar:

- Reducir la educación mediática al desarrollo de la competencia digital.
- Reducir la competencia digital a su dimensión más tecnológica e instrumental: centrarse en los conocimientos técnicos, en los procedimientos de uso y manejo de dispositivos y programas, y olvidar las actitudes y los valores.

Tal vez el gran desarrollo de las TIC y el constante cambio en los dispositivos digitales nos desvíe —como ya hemos apuntado— hacia enfoques más tecnológicos y descriptivos centrados en el uso y el manejo de aparatos; tal vez la brillantez y fascinación de los nuevos medios nos impidan ver los fines que la educación para los medios comparte con la educación en general sobre la formación integral de la persona; tal vez las expectativas creadas por el discurso tecnológico en torno a las TIC como solución a nuestros problemas sociales nos exija una desmitificación previa a cualquier otro planteamiento de uso e integración; tal vez en nuestra sociedad neoliberal la idea de mercado convierta la educación para los medios en una capacitación para generar riqueza consumiendo y produciendo información... Tal vez, o seguramente, si este es el caso, resulte ahora más necesario que nunca recuperar los enfoques más críticos e ideológicos de la educación para los medios para el desarrollo de la alfabetización mediática y la competencia digital.

Referencias

- APARICI, R. (Coord.) (1996). *La revolución de los medios audiovisuales: educación y nuevas tecnologías*. Madrid: De la Torre.
- BUCKINGHAM, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning, and Contemporary Culture*. Cambridge/Oxford: Polity Press-Blackwell Publishing.
- BUCKINGHAM, D. (2011). *Media Literacy: New Directions or Losing our Way? Manifesto for Media Education Symposium*. London: Royal Institute of British Architects (10-06-2011).
- COMUNICAR (Ed.) (2007). La educación en medios en Europa. *Comunicar*, 28.
- COMUNICAR (Ed.) (2009). Políticas de educación en medios: aportaciones y desafíos mundiales / Mapping Media Education Policies in the World. *Comunicar*, 32.
- COPE, B. & KALANTZIS, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- COPE, B. & KALANTZIS, M. (2009). *Multiliteracies: New Literacies, New Learning*. *Pedagogies. An International Journal*, 4, 3; 164-195.
- DUSSEL, I. (2010). *Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: Desafíos para la escuela*. (www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%200_confDussel.pdf) (29-05-2011)
- GILSTER, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley & Sons, Inc.
- GRIZZLE, A. (2011). Media & Information Literacy: The UNESCO Perspective. In School 2.0. A global perspective. *The Journal of Media Literacy*, 57; 1-2. (www.journalofmedialiteracy.org/index.php/current-issue/133-media-a-information-literacy-the-unesco-perspective) (29-05-2011).
- GUTIÉRREZ, A. (2003). *Alfabetización digital: Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- GUTIÉRREZ, A. (2008). Educar para los medios en la era digital / Media education in the digital age. *Comunicar*, 31, XVI; 451-456 (<http://dx.doi.org/10.3916/c31-2008-03-034>).
- JENKINS, H. & AL. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. (www.newmedialiteracies.org/files/working/NMLWhitePaper.pdf) (29-06-2011).

- KRESS, G. (2000). Multimodality. In COPE, B. & KALANTZIS, M. (Eds). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- MASTERMAN, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia.
- ROBISON, A. (2010). New Media Literacies by Design. In TYNER, K. (Ed.). *Media Literacy. New Agendas in Communication*. New York & London: Routledge.
- THE NEW MEDIA CONSORTIUM (Ed.) (2005): *A Global Imperative. The Report of the 21st Century Literacy Summit*. NMC. (California).
- TYNER, K. (1998). *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. New Jersey: Lawrence Erlbaum and Associates.
- TYNER, K. (Ed.) (2010). *Media Literacy. New Agendas in Communication*. New York & London: Routledge.
- UNESCO (1970). *La alfabetización funcional. Cómo y por qué*. Paris: UNESCO (COM.70/11./31).
- UNESCO (Ed.) (1986). *Revised Recomendations Concerning the International Standardization of Educational Statistics*. UNESCO's Standard-setting Instruments, V3 B4. Paris.
- UNESCO (2008). *Teacher Training Curricula for Media and information Literacy. Report of the International Expert Group Meeting*. Paris: International UNESCO. (http://portal.unesco.org/ci/fr/files/-27508/12212271723Teacher-Training_Curriculum_for_MIL_-_final_report.doc/Teacher-Training%2BCurriculum%2Bfor%2BMIL%2B-%2Bfinal%2Breport.doc (29-06-2011)).
- VARIOUS (1989). *Media Literacy. Resource Guide*. Ontario: Ministry of Education. Queen's Printer.