

ALFABETIZAR EN LA CULTURA DIGITAL

Tíscar Lara (<http://tiscar.com>). Escrito en noviembre de 2008. Online en julio de 2011.

	<p>NOTA IMPORTANTE</p> <p>Este artículo es el preprint original de un capítulo publicado en el libro colectivo La competencia digital en el área de Lengua, Editorial Octaedro, Madrid 2009 de los siguientes autores:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Alfabetizar en la cultura digital. Tíscar Lara2. Escribir y leer en la Red: nuevas prácticas discursivas. Felipe Zayas Hernando3. Blogs en la escuela. Una introducción al uso didáctico de las bitácoras en primaria. Néstor Alonso Arrukero4. Propuestas para la integración curricular de las TIC en el área de lengua castellana y literatura. Eduardo Larequi García
-----------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Introducción

1. La alfabetización digital. Hacia el enfoque comunicativo
 2. Contexto tecnosocial. Tecnologías digitales y prácticas discursivas
 3. Los jóvenes en la Red: información, comunicación y producción multimedia
 4. La competencia digital en la escuela. Alfabetizar a los *nativos digitales*
 5. Conclusiones. Aprender haciendo
-

“El tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes” (Decreto sobre Enseñanzas mínimas, BOE 5 de enero de 2006)

Introducción

Las tecnologías de la información y la comunicación se han instalado en nuestros usos cotidianos y afectan a las relaciones de los diversos ámbitos de nuestra vida: en el espacio laboral, en el plano social y personal, en el entretenimiento, y también en la educación. Las TIC son en parte responsables y protagonistas de la transformación de la Sociedad de la Información en que nos hallamos insertos, de tal manera que toda nuestra actividad social y cultural está mediatizada por este tipo de tecnologías.

Cada nueva tecnología de la información y la comunicación desarrollada por el hombre acaba por modificar la forma en que estructura y procesa su pensamiento. Los productos que resultan de esas tecnologías reflejan a su vez esas formas de pensar y de mirar al mundo. El libro por ejemplo es el artefacto cultural que mejor representa la forma de pensamiento secuencial en que hemos sido socializados y educados en la sociedad industrial. La Sociedad de la Información, por su parte, está generando también sus propios artefactos tecnológicos para el procesamiento de la memoria y la construcción colectiva de conocimiento.

La irrupción de la tecnología digital, asociada a la conexión de dispositivos móviles multimedia y el desarrollo de las redes telemáticas han generado nuevas formas de acceder, construir y comunicar el conocimiento. El lenguaje digital, con sus propiedades de hipertextualidad, interactividad y multimedialidad, combinadas con la conectividad y movilidad, permiten la construcción de narrativas antes inimaginables a través de la fragmentación de los contenidos, la actualización constante de información y la interacción entre múltiples actores del proceso comunicativo.

Autores de relevancia dentro del mundo digital como Nicholas Carr¹ se han mostrado pesimistas ante las competencias que, a su juicio, se están perdiendo por la utilización de las TIC. En concreto, Carr se refiere a la capacidad de leer con profundidad y concentración textos de una considerable extensión. Su observación coincide con el estudio realizado por la consultora Nielsen en 2008 donde se indica que los usuarios apenas continúan leyendo un texto en pantalla más allá de las primeras 200 palabras². Efectivamente, ambas interpretaciones confirman que se ha modificado la forma de leer y en consecuencia también de escribir -probablemente más diversificada y superficial- pero eso no quiere decir que se lea o se escriba menos que antes de la irrupción de las TIC.

En realidad sucede lo contrario: se lee y se escribe más que nunca, pero en distintos soportes, en distintos contextos y en distintos lenguajes puesto que la lecto-escritura es cada vez más multimedia. Las competencias comunicativas que requieren estos nuevos entornos requieren de la adaptación de competencias tradicionales como es el análisis crítico de la información, pero también su combinación con el ejercicio de nuevas destrezas que se están desarrollando en el uso de las TIC en red, entre ellas por ejemplo el trabajo en equipo y las destrezas de multitarea.

Nuestros jóvenes están experimentando de forma natural lo que supone relacionarse en Red a través del uso intensivo de dispositivos digitales y de las aplicaciones web: telefonía móvil, redes sociales, mensajería instantánea, fotologs, vídeos online, etc. Sin embargo, ese aprendizaje informal no es garantía de una alfabetización suficiente para desenvolverse como ciudadanos, consumidores y productores de conocimiento en la Sociedad de la Información. Numerosos estudios demuestran su facilidad para manejar tecnologías y dispositivos, pero al mismo tiempo reflejan cierta dificultad para gestionar información de diversa naturaleza, así como para tener experiencias más satisfactorias en torno a sus prácticas digitales en conceptos como la evaluación de credibilidad, la construcción de identidad y la gestión de privacidad. Ahí es donde, de una manera específica y sistemática, la educación formal puede colaborar introduciendo habilidades de competencia digital que ayuden a los jóvenes a desenvolverse y generar sentido del entorno tecnosocial en el que viven.

1. La alfabetización digital. Hacia el enfoque comunicativo

Cuando las TIC irrumpieron en los primeros años 90 del siglo pasado se empezó a hablar de la necesidad de una alfabetización digital para aprender a utilizar las tecnologías que estaban emergiendo. Desde entonces, la definición de qué se entiende por alfabetización digital, qué competencias requiere y cómo adquirirlas, se ha enfocado principalmente desde dos planos distintos: uno, centrado en el componente más tecnológico y otro, centrado en su aspecto más comunicativo.

Aunque recientemente los estudios sobre alfabetización digital parecen estar trasladando el peso hacia lo comunicativo, hay que decir que el enfoque tecnológico ha sido el más popular durante muchos años y todavía sigue vigente. La gente ha identificado “estar alfabetizado digitalmente” con “saber manejar los dispositivos y usar las tecnologías de manera instrumental”, hasta el punto de que se ha hecho común la frase “soy un analfabeto digital” o “no sé nada de ordenadores” como equivalentes. En gran parte, los planes de introducción de las TIC desde las administraciones han sido responsables de ello al ofertar programas de formación orientados exclusivamente al uso de software. Motivados por cierta fascinación tecnofílica, el énfasis de esos cursos se ponía normalmente en la herramienta como fin en sí misma -enunciando su oferta con cursos de *photoshop* por ejemplo- y no en qué hacer con ella como medio para la expresión y la comunicación creativa -como podría ser un curso sobre representación a través de la imagen digital, por seguir con el mismo ejemplo-. A continuación se ofrece una tabla donde se muestran de manera contrastada los dos enfoques según su concepción de la tecnología digital en la educación.

ENFOQUE TECNOLÓGICO	ENFOQUE COMUNICATIVO, SOCIAL Y PARTICIPATIVO
Años 90’- primeros 2000 (web 1.0)	2003-actualidad (web 2.0)
<i>Leer</i> la Red	<i>Escribir</i> la Red
Moral Panics. Enfoque defensivo, determinista	Participación. Enfoque pro-activo, posibilitador
Qué hace la tecnología con nosotros	Qué podemos hacer nosotros con la tecnología, qué tecnologías queremos y para qué, cómo las podemos diseñar
La tecnología es neutra	La tecnología no es neutra, la tecnología es política
Usar las tecnologías	Usar, pensar, construir y apropiarse de

	las tecnologías a través de las prácticas sociales, negociadas y consensuadas
Formar en tecnología digital	Educar <i>sobre-con-para-en</i> la cultura digital (libre, social, participativa, cívica y solidaria)
La formación en tecnología como “manual de instrucciones”	La formación en tecnología como instrumento de transformación social
Formar consumidores de tecnología, formar obreros tecnológicos	Formar ciudadanos, críticos y responsables, con criterio propio
Énfasis en el CON QUÉ	Énfasis en el PARA QUÉ
Omnipresencia de la tecnología	Invisibilidad de la tecnología
Dominio del software propietario	Planteamientos de software libre y software en Red
Tecnología como FIN en sí misma	Tecnología como MEDIO para comunicar, crear, expresar
Alfabetización digital = competencia tecnológica	Alfabetización digital = competencia comunicativa
Cursos de “software” (ej. Curso de <i>Photoshop</i>)	Cursos de “prácticas, medios y lenguajes” (ej. Curso de <i>Representación a través de la imagen digital</i>)
Se valora: el <i>competente tecnológico</i> , el que más sabe, el <i>nodo</i>	Se valora: el <i>competente tecnosocial</i> , el que más comparte, el que más canaliza, el <i>hub</i>
Fascinación por lo dicotómico y los contrastes cromáticos: Apocalípticos-Integrados Nativos-Digitales Online-Offline	Reconocimiento de los tonos intermedios entre las fronteras: Hibridación, mestizaje, remix, fusión, semiamateur, semiprofesional, vida líquida, proyectos beta, semipúblico, semiprivado, etc.
Descargar	Descargar-Cargar-Compartir
Privado	Público
Copyright	Copyleft
Hipertexto	Intertexto
Enseñar	Aprender

Con el tiempo, la definición de la alfabetización digital se ha vuelto más integral y en lugar de tomarla como algo aislado y sólo relativo a la tecnología, se concibe dentro del concepto de alfabetización general, que integraría en sí misma todas las competencias y destrezas que necesita la persona para su aprendizaje y desarrollo en la Sociedad de la Información. Podríamos decir que el acento del enfoque comunicativo no está puesto en la *alfabetización digital*

como algo aislado y sumativo a otras alfabetizaciones, sino en la “alfabetización en y para la cultura digital”. Este presupuesto parte, por tanto, de comprender y asimilar que, queramos o no, con mayor o menor acceso e implicación, vivimos en una sociedad digital fuertemente caracterizada e influida por la mediatización de las TIC en un proceso continuo con potencialidades aún por desarrollar y construir de forma colectiva.

El enfoque comunicativo, apoyado desde hace años por teóricos del campo de la Educación en Medios como Alfonso Gutiérrez Martín en España o Kathleen Tyner en Estados Unidos, considera el aprendizaje instrumental sólo como una parte, necesaria pero no suficiente en sí misma, de la alfabetización digital. Este enfoque entiende la alfabetización digital dentro del marco de la alfabetización mediática, como una evolución de la misma que se adapta a las necesidades del nuevo entorno digital de la Sociedad de la Información, que es fundamentalmente un nuevo entorno mediático, en cuanto a comunicación mediada por dispositivos, redes y pantallas digitales.

La perspectiva mediática reintroduce, además, un aspecto fundamental en la concepción de toda alfabetización: su papel como instrumento de transformación social en la construcción de un mundo más justo y solidario. Mientras que el enfoque tecnológico se centra en el uso de la tecnología disponible en el mercado sin entrar a cuestionar sus implicaciones económicas y políticas, en el enfoque comunicativo, muy influido por la pedagogía crítica, se fomenta el cuestionamiento y la apropiación creativa de las tecnologías:

“la alfabetización digital o multimedia que aquí proponemos para el tercer milenio será aquella que capacite a las personas para utilizar los procedimientos adecuados al enfrentarse críticamente a distintos tipos de texto, (diferentes en cuanto a su función y su sistema de representación simbólica), y para valorar lo que sucede en el mundo y mejorarlo en la medida de sus posibilidades” (Gutiérrez Martín, 2003:61).

Esta dimensión social de la alfabetización digital que relaciona a la persona con la sociedad y la convivencia democrática se recoge también en los trabajos más recientes sobre alfabetización digital tanto desde la esfera de los países nórdicos (Wikiworld, 2008) como desde los trabajos del MIT en Estados Unidos (Rheingold, 2008):

“La alfabetización digital se refiere no sólo a la habilidad para usar las tecnologías digitales -ya sean dispositivos personales o redes de comunicación- para localizar, crear y evaluar información, sino también y más importante, para construir alianzas para incrementar la justicia material, social e individual y facilitar la transformación social” (Wikiworld, 2008: 7)

“La alfabetización en los medios participativos es una respuesta activa a las batallas todavía no resueltas sobre el poder económico y político en la emergente esfera mediática, y a la posibilidad de que los jóvenes de hoy puedan tener voz en configurar el mundo en el que viven -o a cómo puedan ser privados de esa posibilidad” (Rheingold, 2008: 100)

La alfabetización mediática. La competencia digital

Una vez integradas las TIC y su presencia en la sociedad de manera natural, nos debería sobrar el adjetivo “digital”, de tal forma que cuando hablásemos de alfabetización de la persona se sobreentendiese la alfabetización mediática y la competencia digital como aprendizajes básicos para la formación integral del ser humano en el siglo XXI.

En realidad el término “alfabetización digital” resulta problemático por la dependencia semántica que arrastra con respecto a las herramientas digitales. Esta tensión a la hora de definir el concepto se está viviendo también en las políticas educativas de las grandes instituciones internacionales. Aunque la vieja falacia reduccionista de identificar alfabetización digital con aprendizaje instrumental-informático aún sigue vigente en algunos ámbitos, el enfoque mediático está trascendiendo también desde el ámbito académico al ámbito normativo. En este sentido podemos observar cómo también en la Unión Europea se tiende a abandonar el término “alfabetización digital” (*digital literacy*) por estar demasiado asociado a los ordenadores, a favor del término “alfabetización mediática” (*media literacy*) que aporta un marco más amplio para su significado.

Definición de alfabetización mediática para la Unión Europea

“La alfabetización mediática puede ser definida como la capacidad para acceder, analizar y evaluar el poder de las imágenes, los sonidos y los mensajes a los que nos enfrentamos cada día y que son una parte importante de nuestra cultura contemporánea, así como la capacidad para comunicarnos de una manera competente a través de los medios disponibles a nuestro alcance. La alfabetización mediática se refiere a todos los medios, incluidos la televisión y el cine, la radio y la música grabada, los medios impresos, Internet y las nuevas tecnologías de la comunicación.[...]”

El objetivo de la alfabetización mediática es incrementar la conciencia sobre las diversas formas de los mensajes mediáticos que se encuentran en la vida cotidiana. Debería ayudar a los ciudadanos a reconocer cómo los medios filtran sus percepciones y creencias, dan forma a la cultura popular e influyen en las decisiones personales. Esto debería capacitarles

con el pensamiento crítico y las destrezas creativas en la solución de problemas que les convierta en consumidores y productores de información con criterio propio. La educación en medios es parte del derecho básico de todo ciudadano, en todos los países del mundo, a la libertad de expresión y al derecho a la información y contribuye decisivamente a la construcción y sostenimiento de la democracia”.

Fuente: What is media literacy?

http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/index_en.htm#what

Por su parte, la UNESCO también ha optado en los últimos años por evitar el término “digital” y prefiere utilizar una solución compuesta de los términos “información” y “medios”: “alfabetización informacional y mediática” (*information and media literacy*) para impulsar lo que denominan “destrezas y habilidades para la recepción crítica, la evaluación y el uso de la información y los medios en la vida profesional y personal” (UNESCO³). Aunque con un enunciado distinto, podemos observar que la definición de la UNESCO para la “information and media literacy” está en la misma línea que el concepto de “media literacy” que hemos visto recogido en la UE.

Una vez abordado el concepto de alfabetización digital, tanto desde el punto de vista teórico como en su incorporación al enfoque mediático en los grandes organismos internacionales, nos centraremos en identificar qué entendemos por alfabetización mediática para proseguir más adelante con la competencia digital.

“No se trata tan sólo de aprender a leer y escribir multimedia, sino de desarrollar las aptitudes necesarias para disfrutar leyendo y escribiendo, para interpretar de manera crítica y productiva el sentido de lo que se lee, y para ejercer plenamente el derecho a recibir, producir y transmitir información multimedia” (Gutiérrez Martín, 2003:79)

Tanto en la propuesta del profesor Gutiérrez Martín como en los proyectos que se vienen realizando en la Unión Europea⁴ y en la UNESCO podríamos hacer un esfuerzo por sintetizar tres campos fundamentales en la alfabetización mediática:

- Conocimiento de los lenguajes y sus técnicas para la producción y recepción.
- Capacidad de interpretación crítica y productiva de los mensajes y los flujos comunicativos.
- Participación y ciudadanía activa: conciencia ciudadana sobre los derechos y responsabilidades que supone vivir en el contexto digital de la Sociedad de la Información.

En la siguiente tabla se propone un esquema donde se sintetizan las diversas competencias de la alfabetización mediática:

COMPETENCIAS DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA		
Conocimiento de los lenguajes y sus técnicas	Interpretación crítica y productiva	Participación y ciudadanía activa
SABER	SABER HACER	SABER SER
<p>Conocer los lenguajes, los medios y sus técnicas de producción:</p> <p>Lenguaje textual Lenguaje audiovisual Lenguaje digital</p>	<p>Acceso Análisis Evaluación Pensamiento crítico</p> <p>Autonomía personal Resolución de problemas Trabajo colaborativo</p>	<p>Derecho a la información Libertad de expresión Derechos de autor y propiedad intelectual Participación en la esfera pública democrática Diálogo intercultural</p>
Dimensión lingüística	Dimensión sociopragmática	Dimensión cívica

Observando este cuadro, podremos concebir la competencia digital como la interrelación de estos tres ejes fundamentales: saber, saber hacer y saber ser. La competencia digital se definiría, por tanto, como la combinación de destrezas instrumentales y cognitivas en la aplicación eficaz de conocimientos, habilidades y actitudes de un *Saber* (conocimiento del lenguaje digital y sus técnicas), un *Saber Hacer* (buscar, analizar, evaluar, interpretar críticamente y resolver problemas según el contexto, con cierta autonomía y de forma colaborativa), y por último un *Saber Ser* (desde la conciencia ciudadana, conociendo derechos y responsabilidades de las libertades públicas, con respeto por el mundo multicultural y globalizado).

Dentro de los currículos europeos, la competencia digital está considerada como una de las ocho competencias básicas que todo ciudadano debe tener para crecer y desarrollarse en la Sociedad de la Información. Las ocho competencias básicas, tal y como se recogen en España en los Decretos de enseñanzas mínimas de la educación obligatoria, son las siguientes:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Los Decretos sobre enseñanzas mínimas en España instan al desarrollo de la competencia digital de una manera transversal en los currículos, de modo que no sea integrada tan solo en las horas de informática sino que se trabaje en todas las áreas de conocimiento y asignaturas como una destreza imprescindible. La competencia digital está asociada desde su propia enunciación al tratamiento de la información y se considera no sólo como un objeto de estudio específico sino también como un instrumento de conocimiento del resto de competencias.

Tratamiento de la información y competencia digital

Esta competencia 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.

Disponer de información no produce de forma automática conocimiento. Transformar la información en conocimiento exige de destrezas de razonamiento para organizarla, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad; en definitiva, comprenderla e integrarla en los esquemas previos de conocimiento. Significa, asimismo, comunicar la información y los conocimientos adquiridos empleando recursos expresivos que incorporen, no sólo diferentes lenguajes y técnicas específicas, sino también las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.

Ser competente en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de trabajo intelectual incluye utilizarlas en su doble función de transmisoras y generadoras de información y conocimiento. Se utilizarán en su función generadora al emplearlas, por ejemplo, como herramienta en el uso de modelos de procesos matemáticos, físicos, sociales, económicos o artísticos. Asimismo, esta competencia permite procesar y gestionar adecuadamente información abundante y compleja, resolver problemas reales, tomar decisiones, trabajar en entornos colaborativos ampliando los entornos de comunicación para participar en comunidades de aprendizaje formales e informales, y generar producciones responsables y creativas.

La competencia digital incluye utilizar las tecnologías de la información y la comunicación extrayendo su máximo rendimiento a partir de la comprensión de la naturaleza y modo de operar de los sistemas tecnológicos, y del efecto que esos cambios tienen en el mundo personal y sociolaboral. Asimismo supone manejar estrategias para identificar y resolver los problemas habituales de software y hardware que vayan surgiendo. Igualmente permite aprovechar la información que proporcionan y analizarla de forma crítica mediante el trabajo personal autónomo y el trabajo colaborativo, tanto en su vertiente sincrónica como diacrónica, conociendo y relacionándose con entornos físicos y sociales cada vez más amplios. Además de utilizarlas como herramienta para organizar la información, procesarla y orientarla para conseguir objetivos y fines de aprendizaje, trabajo y ocio previamente establecidos.

En definitiva, la competencia digital comporta hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente. Al mismo tiempo, posibilita evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas a medida que van apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos.

En síntesis, el tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas

tecnológicas; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes.

Fuente: Decreto sobre enseñanzas mínimas en la Educación Primaria⁵ y Secundaria⁶ (BOE 8 de diciembre de 2006 y BOE 5 de enero de 2007)

2. Contexto tecnosocial. Tecnologías digitales y prácticas discursivas

En la segunda parte de este capítulo nos vamos a centrar en comprender el contexto tecnosocial, definir de qué tecnologías estamos hablando y cuáles son las prácticas discursivas más relevantes que se están generando en la Red.

Cuando hablamos de Sociedad de la Información además de referirnos a unas tecnologías específicas, hablamos también de un nuevo entorno donde las estructuras tradicionales de las esferas económicas, políticas y sociales se han transformando radicalmente, dando lugar a cambios culturales que necesitaremos explorar si queremos definir qué tipo de educación necesitamos para desarrollarnos en esta sociedad y, por tanto, qué tipo de alfabetización.

La web de lecto-escritura, sus usos y sus implicaciones socio-culturales

El desarrollo de la llamada web 2.0 ha caracterizado las formas de comunicación en la Red de los últimos años. De entre sus características y efectos más importantes destacaremos aquellas que nos resultan de mayor interés para comprender las dinámicas de relación y comunicación en el entorno digital actual:

Lecto-escritura multimedia, modelo de comunicación convergente y producción colaborativa. En los primeros años de internet, la web se parecía más al sistema Minitel francés, como un espacio de consulta telemática de información. Había unas empresas y/o instituciones que creaban las páginas web y publicaban ahí sus contenidos para ser consumidos por los lectores. Las posibilidades de comunicación del usuario medio quedaban relegadas a la comunicación más íntima en lo personal y anónima en lo social: correos electrónicos, salas de chat y foros principalmente. En aquellos tiempos Internet reproducía en cierta medida el modelo de comunicación de masas tradicional (uno-a-muchos), un modelo asimétrico en cuanto al reparto de poder y la capacidad de retroalimentación, y convivía en paralelo con modelos de comunicación interpersonal más privados -correo electrónico, mensajería instantánea, chats, etc.

En los primeros años de este nuevo siglo se ha desarrollado y popularizado la tecnología que ha hecho posible la web de lecto-escritura que conocemos hoy. Gracias a esta evolución, el usuario medio puede también convertirse en emisor y comunicar sus pensamientos y creaciones personales a un público potencialmente masivo. El concepto de *web de lecto-escritura* engloba a todas aquellas aplicaciones, como son los blogs y los wikis⁷, cuyo desarrollo tecnológico ha permitido a cualquier usuario la posibilidad de “escribir”, esto es, de colgar contenidos, pensamientos, comentarios, etc. en internet de forma gratuita y sin necesidad de tener conocimientos de informática avanzados.

Además, la lecto-escritura se ha vuelto cada vez más multimedia, favorecida por la penetración de los dispositivos de ocio doméstico -cámaras digitales p. ej.-, la difusión de plataformas web de publicación gratuita y la proliferación del acceso a internet con banda ancha. Estos desarrollos tecnológicos han generado un incremento en la cantidad de contenidos y actores de la Red. Si nos fijamos sólo en España, contamos con que se escriben más de 4 millones de blogs -se estima que en el mundo esta cifra alcance a 184 millones-. Sin embargo, el uso que más ha crecido en la Red es el consumo de vídeo online, algo que hacen el 83% de los usuarios (McCann⁸, 2008). Esto tiene implicaciones directas también en los medios más tradicionalmente textuales, como es el caso de los blogs, que a su vez incluyen cada vez más imágenes, vídeo y audio gracias a la potencialidad de intertextualidad que permiten los códigos de incrustación multimedia (también llamados códigos *embed*).

Estas posibilidades sociotécnicas han generado cambios relevantes en la forma de construir y organizar el conocimiento en la Red, como veremos a continuación:

Construcción colectiva del conocimiento. El *contenido generado por el usuario*, en sus siglas inglesas UGC (*user generated content*), se ha convertido en el motor de los servicios de contenidos multimedia en la web. En estas páginas, como pueden ser YouTube para vídeos y Flickr.com para fotos, son los usuarios quienes nutren con sus contenidos -propios o reciclados- estos espacios para que sean consumidos por un público potencialmente masivo. Estos medios actúan, en cierta medida, a modo de canales de distribución y consumo multimedia y no como instancias productoras de contenido (ni YouTube ni Flickr producen contenido original para servir a su público). Los usuarios, por su parte, pueden crearse perfiles y canales específicos para sus producciones y relacionarse dentro de la plataforma a modo de red social (comentando los contenidos de otros usuarios, suscribiéndose a los mismos, votando su contenido, etc.).

En cierta manera, los usuarios, a través de estas prácticas digitales no sólo se convierten en actores, emisores y productores ocupando un canal propio de comunicación, sino que además lo hacen en un espacio colectivo de interacción

con el resto de usuarios, combinando lo personal con lo social, la identidad individual con la identidad colectiva.

Organización social del conocimiento. Además de la producción y distribución del contenido, la web 2.0 también ha provocado cambios sustanciales en la forma de organizar la información disponible. Los nuevos medios de comunicación que han surgido en la Red no sólo han renunciado a producir específicamente para su público a favor de que lo hagan éstos -como hemos visto en el caso de YouTube p. ej.- sino que además establecen sistemas para que sean también los usuarios quienes, de forma automática a través de sus actos, decidan sobre la jerarquización y relevancia de los contenidos. Este fenómeno se conoce con el nombre de *folksonomías*, taxonomías construidas entre pares, y se materializa en la posibilidad de “etiquetar” los contenidos -esto es, de categorizarlos, organizarlos y valorarlos- para crear filtros colectivos de criterio social.

Multiplicación de fuentes, acceso directo a la información, crisis de los mediadores tradicionales y cuestionamiento de la autoridad. La capacidad de acceso para convertirse en emisor de comunicación masiva en internet ha provocado una ingente proliferación de contenidos y fuentes de información fuera de los cauces de distribución propios de los medios tradicionales y, por tanto, también fuera de su control. Todo esto ha generado una convergencia de modelos de comunicación (uno-muchos, muchos-muchos, uno-grupo, grupo-uno, grupo-muchos, etc.) que ha provocado cierta confusión al encarnar los mismos usuarios los distintos roles tradicionales de emisor, receptor e intermediario del proceso de comunicación.

Henry Jenkins (2008) habla de este entorno comunicativo como de “cultura de la convergencia” y la define como el “flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas, dispuestas a ir casi a cualquier parte en busca del tipo deseado de experiencias de entretenimiento (...) La convergencia representa un cambio cultural, ya que anima a los consumidores a buscar nueva información y a establecer conexiones entre contenidos mediáticos dispersos”.

Con la multiplicación de fuentes de información en este entorno de convergencia mediática, se ha favorecido la posibilidad de acceso directo a las mismas por parte del usuario y sin necesidad de que nadie intermedie en su interpretación. Esta situación ha afectado a todas las instituciones que trabajan con la información y el conocimiento como principal producto de intercambio. Estas instituciones, donde se incluye la prensa, la política, la empresa, la ciencia, el arte y también la educación, se están viendo forzadas a reconsiderar su modelo de negocio al ver cuestionados su papel como intermediarios sociales. No obstante, esta oportunidad que nos puede parecer en cierta manera “liberadora”

por cuanto permite a cualquier persona difundir su voz sin que sea mediada por los filtros tradicionales, supone a su vez un riesgo de saturación y sobreabundancia de información. Este fenómeno forma también parte del entorno tecnosocial y nuestra manera de enfrentarnos a la información. La dificultad no está tanto en “conseguir” más información, sino en saber “localizar” la que sea relevante.

3. Los jóvenes en la Red: información, comunicación y producción multimedia

El uso de Internet se ha convertido en algo cotidiano y doméstico para la mayor parte de la población española. Más de la mitad de los hogares cuenta con conexión a Internet y se considera que hay 20 millones de internautas -17 millones son usuarios frecuentes- según los últimos datos del Instituto Nacional de Estadística⁹. En este sentido, las encuestas del INE referentes a los usos tecnológicos de la población española indican que el empleo de las TIC está creciendo entre los niños españoles de 10 a 15 años, de tal manera que el 94,1% usa el ordenador, el 82,2% utiliza además internet y el 65,8% dispone también de teléfono móvil propio (INE, 2008).

Por mucho que nos empeñemos en llamarlas “nuevas tecnologías”, las TIC no son nuevas cuando ya son, cuando ya están aquí y las utilizamos para facilitar tareas cotidianas: desde llamar por teléfono a un amigo, leer la prensa, escribir una carta o comprar un billete de avión. Nos parecen nuevas porque están en permanente evolución y nos cuesta estar atentos a sus cambios. Para los jóvenes sin embargo, no son “las nuevas tecnologías” sino que son “las tecnologías”, las suyas, las que conocen, las que tienen para comunicarse al alcance de sus manos.

Ahora bien, sabemos que acceden con frecuencia a Internet, pero ¿qué hacen los niños y jóvenes cuando se conectan? Los estudios sobre estos temas nos indican que la principal actividad de los jóvenes es similar a la de los adultos y que fundamentalmente podríamos resumir en buscar información, comunicarse con otras personas y entretenerse.

Información

Internet se está convirtiendo en la principal fuente de información para muchas personas y en especial para los jóvenes, que utilizan la Red para sus necesidades informativas, tanto para las tareas escolares como para sus decisiones sobre consumo de productos. Sin embargo, aunque el acceso es alto no quiere decir que se puedan considerar suficientemente alfabetizados en el tratamiento de la información. Un estudio del University College de Londres¹⁰ alerta sobre los

diversos mitos asociados a la destreza tecnológica de los jóvenes y advierte sobre su incapacidad para desarrollar estrategias de búsqueda eficaces, para distinguir entre diversas fuentes de información y para construir sus propias reflexiones a partir de textos ajenos (abusando en demasiadas ocasiones del recurso de *copiar y pegar*).

Comunicación

El informe eEspaña de la Fundación Orange del año 2006¹¹ indicaba que los niños de entre 10 y 15 años utilizaban Internet como medio para localizar información a través del empleo de buscadores (27,6%) y como medio de comunicación con otras personas, sobre todo a través de mensajería instantánea (32,5%), correo electrónico (31,1%) y chats (16,6%). Nada se decía en 2006 de las redes sociales online, un tipo de aplicación web de comunicación personal que se ha adoptado con fuerza en los últimos meses hasta el punto de que se considera que casi la mitad de los jóvenes europeos entre 16 a 24 años participa de algún tipo de red social en Internet¹².

Las características que definen este tipo de redes son tres: el usuario puede crearse un perfil personal, cuenta con un espacio para mostrar su red de contactos personales (normalmente llamados “amigos”) y además puede recibir comentarios públicos de otras personas de la red (Boyd, 2008).

Durante 2007 el número de usuarios de redes sociales online creció en un 34% a nivel mundial¹³ y se supone que dos de cada tres internautas en el mundo participan de alguna de ellas, siendo las más populares MySpace y Facebook (la primera más orientada a perfiles musicales y la segunda, de ámbito más general). Según el estudio etnográfico que ha llevado a cabo durante tres años Danah Boyd sobre los usos de los jóvenes en este tipo de redes, la motivación principal de los adolescentes para relacionarse en estos espacios es “pasar el rato”, muy propia de su edad y algo que, a juicio de la investigadora, cada vez se les dificulta más en los espacios públicos tradicionales (Boyd, 2008). Según un informe referido a los adolescentes norteamericanos, los jóvenes usan las redes sociales para estar en contacto con amigos a los que suelen ver frecuentemente y hacer planes con ellos. Este mismo estudio reconoce que sólo un 17% lo usa para flirtear y que la mayor parte de ellos muestran cierto celo sobre su intimidad puesto que el 66% de los encuestados limita el acceso público a sus perfiles (Pew, 2007¹⁴). Tanto las conclusiones de Boyd como el informe Pew vienen a contradecir los enfoques proteccionistas que sólo ven estas redes como potencial riesgo de contacto de los menores con personas desconocidas.

Entre estas redes sociales se encuentra Tuenti, una plataforma que ha crecido considerablemente en España a lo largo de 2008. Sus últimos datos públicos hablan de cerca de tres millones de usuarios, más del doble de lo que reúnen

individualmente sus competidores más directos: las redes sociales Facebook y MySpace¹⁵. Al contrario que estas últimas, Tuenti es un servicio creado en España y orientado específicamente a los jóvenes (de ahí su nombre, que apela a la *veintena* como margen de edad) aunque se considera que un 12% de sus usuarios son menores de 18 años (El País, 1-10-08). Gran parte de su éxito se debe al sistema de entrada en la red, que obliga a ser invitado por un miembro que ya esté dentro. Este sistema tan restringido actúa en cierta forma como garantía de los jóvenes para controlar ese espacio de libertad y privacidad en el que desarrollarse a espaldas de la mirada siempre vigilante de los adultos.

Producción multimedia

Los jóvenes suponen una gran parte de los productores amateurs del entorno digital creando y compartiendo contenidos y experiencias en la Red. Según un estudio del Pew Internet & American Life Project (2007)¹⁶, más de la mitad de los adolescentes norteamericanos de 12 a 17 años que usa Internet ha creado algún tipo de contenido propio y un tercio de ellos lo ha compartido en Internet. Los tipos de producción personal son tan variados como las posibilidades que ofrece Internet: desde compartir fotografías o crear un perfil en una red social, hasta abrir su propio blog. Si tenemos en cuenta que el 93% de los adolescentes norteamericanos son usuarios de Internet, estas cifras de participación en la producción y difusión de contenido afectarían mayoritariamente a todos los jóvenes de Estados Unidos.

Los jóvenes europeos de 16 a 24 años pasan más tiempo en Internet que frente a la televisión, pero sucede además que ese tiempo que incrementan lo ganan precisamente a costa de ver televisión tal y como la conocemos tradicionalmente (EIAA, 2008). Sin embargo, eso no significa que no les interesen los vídeos, ya que en realidad simplemente cambian de plataforma y modelo comunicativo. El mayor tiempo de Internet lo destinan principalmente a consumir productos audiovisuales (YouTube, por ejemplo), siendo el consumo de vídeo online la actividad que más se ha incrementado los últimos años (McCann, 2008¹⁷). Según sus datos, el 82% de los usuarios ven habitualmente vídeos en Internet y uno de cada cuatro ha llegado a colgar vídeo alguna vez. El auge del vídeo en la Red está favorecido por el desarrollo de la banda ancha (8 de cada 10 conexiones lo hace por medio de este sistema), pero también tiene que ver con el desarrollo de la llamada web 2.0 y su capacidad de lecto-escritura: el usuario no sólo puede “leer” o consumir contenidos por otros, sino que también puede “reescribirlos” y difundir sus propias creaciones a un público potencialmente masivo.

Como hemos visto, la mayor parte del intercambio comunicativo de los jóvenes se hace a través de lenguajes multimedia, pero este flujo no merma la comunicación textual. Al contrario, probablemente nunca se haya escrito y leído tanto como en estos tiempos. Los jóvenes mantienen sus relaciones online

fundamentalmente a través del texto escrito (en las redes sociales, la mensajería instantánea, el móvil, el correo electrónico, etc.), aunque esto no parezca ser tenido en cuenta como “actos de escritura” ni por la escuela ni por ellos mismos. En este sentido, cabe citar un estudio del Instituto Pew (Pew, 2008)¹⁸ que señala cómo los jóvenes no son conscientes de “estar escribiendo” en sus actividades online, puesto que conciben el acto de escribir como “escribir formalmente” dentro de un contexto de instrucción como es la escuela.

Todas estas dinámicas de comunicación personal y social, mediadas por tecnologías digitales en un entorno de convergencia mediática genera, para Henry Jenkins, una cultura propia que él llama “cultura participativa” y que define con las siguientes características (Jenkins et al, 2006):

1. Apenas impone barreras a la expresión artística y el compromiso cívico
2. Fuerte apoyo para crear y compartir las creaciones personales con otros
3. Cierta tipo de tutoría informal por la cual aquello que es conocido por el más experto es pasado a los novatos
4. Donde los miembros creen en que sus contribuciones son valoradas
5. Donde los miembros sienten algún tipo de conexión social entre ellos (donde al menos se toma en cuenta lo que otras personas piensan sobre lo que han creado)
6. No todos los miembros deben contribuir, pero al menos todos creen que son libres para contribuir cuando estén preparados y que su contribución será valorada apropiadamente

Partiendo de las características de este entorno de cultura participativa, Henry Jenkins propone una serie de aprendizajes de lo que él llama “destrezas sociales y competencias culturales” que deben ser fomentadas y ejercitadas desde los espacios educativos:

Juego. Capacidad para experimentar con el entorno como una forma de aprender a resolver problemas.

Representación. Habilidad para adoptar identidades alternativas con el propósito de la improvisación y el descubrimiento.

Simulación. Habilidad para interpretar y construir modelos dinámicos de procesos del mundo real.

Apropiación. Habilidad para reinterpretar y remezclar contenido mediático.

Multitarea. Habilidad para examinar el propio entorno y centrar la atención cuando se necesite en los detalles significativos.

Pensamiento distribuido. Habilidad para interactuar de forma significativa con herramientas que expanden las capacidades mentales.

Inteligencia colectiva. Habilidad para sumar conocimiento y comparar las notas con otras personas en función de una meta común.

Juicio. Habilidad para evaluar la fiabilidad y credibilidad de diferentes fuentes de información.

Navegación transmediática. Habilidad para seguir el flujo de las historias y la información a través de diferentes medios.

Trabajo en red. Habilidad para buscar, sintetizar y diseminar información.

Negociación. Habilidad para viajar a través de comunidades diversas, percibiendo y respetando las múltiples perspectivas, y comprendiendo y siguiendo normas alternativas.

Algunas cuestiones críticas en relación a la información, la comunicación y la producción multimedia

Hasta el momento hemos hecho un recorrido por las características del entorno digital, sus implicaciones en las formas de comunicación y construcción del conocimiento, así como por los usos más habituales de los jóvenes como usuarios frecuentes de las TIC. Su forma de aprender y desarrollarse socialmente está marcada por el entorno digital, por lo que es importante y necesario que puedan desenvolverse en libertad en el ciberespacio con el fin de aprovechar las ventajas que Internet pueda ofrecerles dentro de un espacio seguro. Nuestra intención no es tanto formar en los instrumentos sino aprender a participar de una cultura. Esto supone enseñar a ser ciudadanos digitales, a convivir en la sociedad digital y a participar de la vida democrática.

A continuación examinaremos algunas cuestiones que dificultan su libre desarrollo en el entorno digital y que requieren de una integración reflexiva en el aula. El objetivo de desvelar estos aspectos es fomentar el análisis, el pensamiento crítico y la formación ética de los estudiantes para que puedan aprovechar las oportunidades de la Red de una manera libre y responsable, siendo conscientes de sus riesgos y amenazas.

Sobre credibilidad de la información

El hecho de que en Internet cualquier persona pueda publicar datos sin intermediación de filtros que garanticen su calidad y hacerlo incluso en la sombra del anonimato genera una situación de ruido potencial que obliga al usuario a ser más eficaz al tratar y valorar la información disponible. En este entorno tan importante resulta identificar “quién dice qué” como averiguar “por qué lo dice” y “cómo lo dice”. Entre algunos de los aspectos más importantes a tener en cuenta en los usos de búsqueda de información, se encuentra la necesidad de desarrollar técnicas y destrezas para la verificación de la credibilidad de las fuentes online. Entre ellas podríamos mencionar el hábito de utilizar varios sistemas de búsqueda en lugar de un solo buscador y comparar la relevancia de sus resultados. Conviene saber que los primeros resultados de una búsqueda no tienen por qué ser “los mejores” o los que más se adapten a nuestra pesquisa, puesto que su ordenación no es necesariamente inocente o arbitraria sino que puede depender de técnicas específicas para el posicionamiento de contenidos en buscadores -también llamadas técnicas SEO-. La visibilidad en las páginas de resultados tiene un valor comercial que es explotado por algunas empresas para intentar favorecer sus productos en las mejores posiciones.

Esto afecta a las formas de percibir y utilizar la información, por cuanto debemos aprender a distinguir qué es información de lo que pueda ser publicidad y/o opinión. En un entorno donde los intermediarios tradicionales están en crisis, es fundamental que el ciudadano construya sus propias redes de confianza y filtrado colaborativo formándose un criterio propio. Internet se ha convertido en un medio tan “natural” que cuanto más se usa más confianza genera y menos se comprueba la fiabilidad de la información. Esto resulta especialmente dramático si tenemos en cuenta que cada vez se busca más información sobre salud en Internet y que cada vez se comprueba menos la fuente de la misma¹⁹.

Intereses comerciales

Los pactos de lectura están difuminados en la comunicación digital, los géneros son más híbridos y las intenciones comunicativas son más difíciles de reconocer según su marco formal. Las marcas comerciales también se adaptan al nuevo entorno interactivo, multimedia e hipertextual modificando sus formas de persuasión para intentar llegar al público más joven. Las técnicas de marketing viral son quizás las más significativas de estas nuevas formas publicitarias, puesto que aprovechan el potencial prescriptor de los usuarios a través de sus propias redes sociales para que sean éstos quienes, a través del entretenimiento, hagan de altavoz de sus productos. El caso más conocido fue el de “Amo a Laura”, una campaña de la cadena de televisión comercial MTV que no se presentaba como tal sino como un fenómeno de entretenimiento mediático construido *ad-hoc*. Es importante que seamos muy reflexivos a la hora de redifundir mensajes y nos

preguntemos si estamos haciéndole una campaña encubierta a una marca comercial, dándole pábulo a un bulo en cadena que nos ha llegado por correo electrónico²⁰ o confiando en la información de un blog que resulta ser en realidad un *splog* encubierto -falso blog de intereses comerciales-²¹.

Protección de la intimidad y construcción de una identidad pública

La comunicación y la autorrepresentación a través de los diversos lenguajes multimedia en el espacio virtual permite al usuario construirse múltiples identidades digitales de dominio público. El autor debe aprender a gestionar este potencial narrativo que le ofrece la producción multimedia (con vídeos, audios, imágenes, etc.) siendo consciente al mismo tiempo del alcance y difusión de los mismos en cuestiones que puedan afectar a su intimidad y a la de otras personas. Las características de las redes, donde el contenido es fácilmente replicable y de audiencia potencialmente masiva no controlada, el cuidado personal sobre la privacidad de los datos es fundamental. Esto comienza a ser preocupante en el uso de los jóvenes de redes sociales como Tuenti, Myspace o Facebook, donde en un ambiente que consideran íntimo y controlado, están publicando material sensible que puede ser utilizado por otras personas para causarles daño en su derecho al honor y a la intimidad -ya sea en casos de acoso o en la búsqueda de un empleo en el futuro²², por ejemplo-.

Propiedad intelectual y Conocimiento libre

La capacidad de producción y recreación multimedia choca de frente con las restricciones legales y económicas de la propiedad intelectual que nació asociada a la sociedad industrial. En paralelo a las posibilidades sociotécnicas de la web 2.0 se han desarrollado proyectos que buscan encontrar fórmulas para el libre acceso al conocimiento (como es el Open Source) y para la reutilización de los contenidos (como es el Copyleft). En concreto, el movimiento en defensa del Copyleft pretende ser una alternativa al Copyright y tiene como referentes más directos los esfuerzos del software libre por generar códigos que puedan ser reaprovechados y mejorados por la comunidad. Entre las fórmulas que más se han compartido en la Red están las licencias Creative Commons que establecen toda una gradación de permisos para la reutilización de las obras respetando los derechos de autor (Lara, 2008).

4. La competencia digital en la escuela. Alfabetizar a los *nativos digitales*

Nuestros jóvenes conviven con las tecnologías de la información y la comunicación de una manera natural. Los alumnos que tenemos hoy en el aula, desde la escuela infantil hasta la universidad, han nacido y crecido con Internet. Oblinger (2005) les define como Generación Red por haber nacido a partir de los años 80 y Marc Prensky²³ habla de Nativos Digitales frente a Inmigrantes Digitales (2001) para trazar un mapa de las características que distinguen a ambas tipologías en su forma de abordar el aprendizaje y la interacción social.

La clasificación de Prensky se ha generalizado en el discurso popular sobre las TIC pero puede conducir a engaño. Después de observar los usos de los jóvenes de Internet y su capacidad para desenvolverse con las tecnologías digitales, podríamos pensar que no necesitan alfabetización alguna en este campo puesto que ya están demostrando ser capaces de comunicarse a través de un aprendizaje informal en el que no ha intervenido la escuela.

Sin embargo, el hecho de que las generaciones más jóvenes tengan facilidad para interactuar con las interfaces de los programas, dominar los dispositivos y encontrar sus funciones sin necesidad de recurrir a un manual de instrucciones, no significa que sepan qué funciones buscar y para qué utilizarlas. Demasiado a menudo escuchamos a los maestros utilizar el término “nativos digitales” con cierto complejo de inferioridad, como si los alumnos ya lo supieran todo y ellos no tuvieran nada que enseñarles al respecto. Si hiciéramos un paralelismo con la competencia audiovisual, no nos costaría asumir que de igual manera que un niño puede tener mucho hábito de consumo televisivo y habilidad con el mando a distancia e incluso capacidad para comprender la narrativa de un videoclip de ritmo frenético, ello no significa que sea capaz de comprender la composición del lenguaje audiovisual y cómo se construyen esos mensajes.

En cierta manera Prensky reconoce esta falsa analogía -aprendizaje instrumental como equivalente de alfabetización digital- cuando habla en su artículo de los nuevos contenidos para el currículo del siglo XXI y que él llama “Futuros”: donde además de los contenidos informáticos se integran también aspectos sobre ética, política, sociología y diversidad de lenguajes.

Por otro lado, es importante remarcar que los contenidos y destrezas más instrumentales son los más fáciles de adquirir en el contacto con la tecnología, pero también los más efímeros. Las tecnologías cambian constantemente y por eso hay que educar en esquemas superiores, en comprender las lógicas de los sistemas y sus usos, en reflexionar sobre sus prácticas, y no gastar tantas energías y recursos en “enseñar” software y hardware específicos. Los alumnos nos han demostrado además, que saben encontrar la herramienta cuando la necesitan. Por eso, nuestro trabajo como educadores debe centrarse en las

necesidades comunicativas, en las motivaciones, en reflexionar sobre las prácticas, en trabajar los valores, implicaciones y responsabilidades del nuevo entorno tecnosocial. El hecho de que para estos “nativos” suponga un medio “natural” para comunicarse, localizar, producir y distribuir contenido, no quiere decir que sean eficaces en su uso o que sean conscientes de su responsabilidad como actores de un escenario público. El propio Jenkins advierte de cómo los jóvenes suelen tener problemas al evaluar la credibilidad de las fuentes y la identificación de la autoría de los documentos (no se pregunta por su origen, simplemente dan por hecho que alguien los habrá puesto allí). Por eso es tan importante partir de una “alfabetización mediática” que ayudará en este cometido.

El ensayo y error puede resultar un aprendizaje muy significativo, pero la escuela como símbolo de la institución educativa, que también incluye los planes curriculares y los profesores, tiene la obligación de optimizar el tiempo de aprendizaje y evitar segundos tropiezos en piedras conocidas. La escuela tiene, por tanto, el reto de integrar esas experiencias de aprendizaje informal, promover entornos flexibles y dinámicos y guiar la experimentación desde pedagogías constructivistas que ayuden a sistematizar procesos de aprendizaje formal de competencia digital.

La escuela también es una tecnología en cierto sentido que fue diseñada para atender a unos fines concretos en una sociedad determinada: la sociedad industrial. La escuela como institución educativa al servicio de una sociedad debe transformarse en consonancia a las necesidades del mundo contemporáneo, como es el aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida. Por su parte, el profesor ha de asumir que no se pueden controlar y dominar todas las esferas de conocimiento en el entorno digital, por lo que su papel ha de resituarse hacia el de facilitador y tutor, como un acompañante más en un camino digital donde no hay nativos e inmigrantes, sino compañeros de tránsito (Lara, 2006).

La responsabilidad del profesor de integrar la alfabetización digital en sus clases es doble: una, porque como hemos visto está dentro del programa curricular en toda la etapa de enseñanza obligatoria; y dos, porque como educadores nos debemos al contexto en el que coexistimos con nuestros alumnos y este nuevo contexto nos exige un reciclaje permanente. Los profesores se enfrentan a un entorno difícil donde se les pide que enseñen de manera distinta a como aprendieron y además, en contenidos y destrezas en los que no se siente suficientemente competentes. Esto provoca cierta tensión, cuando no sólo tienen que aprender para y por sí mismos, sino que además debe aprender para enseñarlo.

Dentro de este marco de saberes inciertos y de vida *en beta*, es importante animar a la comunidad educativa a hacer el esfuerzo de comprender el contexto

desde la experiencia, conscientes de la inseguridad que genera la investigación-acción, y no rechazarlo por la ignorancia o por temores previos. Se trata pues de desarrollar el entusiasmo por experimentar, descubrir e integrar aprendizajes, por construir de forma social y colaborativa.

El informe *Teacher Training Curricula for Media and Information Literacy*²⁴ de la UNESCO habla de la importancia de formar al profesorado en Alfabetización informacional y mediática estableciendo el siguiente listado de contenidos, competencias y destrezas:

Aprender a aprender / Saber

Conocimiento de las fuentes de información y comunicación
Conocimiento de la cadena de estructura y construcción de los medios, la comunicación y la información
Conocimiento de los principios básicos de la libertad de expresión y el derecho a la información
Habilidad para reflexionar sobre el aprendizaje, la metacognición
Habilidad para cuestionar y comprometerse en destrezas y procesos de investigación

Aprender a hacer / Uso / Destrezas / Saber hacer

Habilidad para:

Reconocer y articular una necesidad de información
Localizar fuentes
Obtener fuentes de una variedad de sistemas de información
Evaluar / analizar / relacionar / interpretar fuentes, mensajes e información
Seleccionar las fuentes apropiadas
Abstraer, sintetizar y organizar ideas
Usar, aplicar, crear y distribuir
Comunicar y participar
Leer con sentido crítico
Solucionar problemas
Gestionar proyectos, especialmente relacionados con la producción mediática y su cuestionamiento

Aprender a ser / Actitudes / Comportamientos / Saber ser

Pensamiento crítico
Pluralismo de ideas / Respeto de otras opiniones
Tolerancia

Respeto por la autoría
Responsabilidad social
Uso prudente de la información

5. Conclusiones. Aprender haciendo

Durante los últimos años se viene hablando de la necesidad de alfabetizar al ciudadano del siglo XXI en las competencias digitales que necesitará para crecer y desarrollarse plenamente en la Sociedad de la Información. Las dinámicas de este nuevo entorno tecnosocial, con mayor disponibilidad de fuentes de información y recursos educativos gracias a las TIC, están modificando las formas tradicionales de construir, comunicar y enseñar el conocimiento. Dentro del terreno de la Educación, se habla de un nuevo paradigma donde el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje deba ser el estudiante. Dentro de esta perspectiva, el estudiante no está asociado exclusivamente a un espacio y un tiempo tradicionalmente escolar, sino que es responsable del aprendizaje a lo largo de toda la vida (*longlife learning*) para satisfacer las necesidades formativas de un ambiente laboral cada vez más dinámico.

El fomento del acceso a la información, la capacidad para desarrollar estrategias de estudio autónomo y la necesidad del aprendizaje permanente están presentes en las normativas más recientes de las políticas educativas de nuestro entorno europeo, desde los niveles más básicos de la enseñanza obligatoria hasta los de rango universitario (Espacio Europeo de Educación Superior, EEES).

Este planteamiento provoca también cambios en la forma de concebir quién enseña, cómo y qué aprender. En este sentido, el modelo de profesor pasa de ser una fuente y un filtro de conocimiento para adaptarse a un nuevo rol como facilitador del aprendizaje y tutor del proceso. La necesidad del aprendizaje permanente, tanto en escenarios educativos formales como en los informales, influye también en el corpus de contenidos a enseñar de tal manera que se está demandando cada vez más la incorporación de estrategias de aprendizaje como un requisito imprescindible para asegurar la autonomía en la construcción de conocimiento.

Con la educación en Red se rompen barreras de espacio y tiempo. El proceso educativo se nutre del valor de la interactividad, así como de su dimensión pública y de la capacidad de acceso universal. El desafío de introducir las competencias digitales como eje vertebrador de la enseñanza obligatoria no se resuelve con “hacer lo mismo de siempre” y limitarse a presentar los trabajos en soporte digital (procesador de textos), sino que se trata de trasladar el currículo

al entorno digital y aprovechar al máximo las ventajas de Web 2.0 (comunicación interactiva, hipertextualidad, etc.).

La práctica de los alumnos con estas herramientas dentro de los entornos de aprendizaje formal les proporciona una experiencia de gran valor como emisores de contenido y como productores de su propio canal de comunicación, construyendo su propia identidad como autores, reforzando su autoestima y relacionándose con su público en un proyecto con intencionalidad comunicativa social. Tener voz y comunicarla a través de este tipo de medios genera toda una serie de aprendizajes de lo que podríamos llamar “currículo oculto 2.0” que entrena y capacita en las competencias propiamente digitales, puesto que obliga a buscar información, contrastarla, evaluarla, reinterpretarla, elaborarla junto a otros lenguajes multimedia, referenciarla debidamente y comunicarla a un público previamente definido al que dirige su mensaje.

Este reconocimiento nos lleva a plantear currículos donde el eje transversal no esté marcado por las tecnologías, sino por los usos sociales de las mismas y por la reflexión en torno a ellas. Más que educar en tecnologías, se trata de educar en cultura tecnológica y en sus valores. En este sentido, es recomendable estructurar la formación en torno a destrezas y temas transversales, como pueden ser la construcción y gestión de identidad, las cuestiones relativas a privacidad-intimidad, los conflictos de propiedad intelectual o las nuevas formas de marketing.

La Red y la cultura participativa puede ser enfocada como un fértil ecosistema de una extrema riqueza y biodiversidad, como un lugar donde sembrar, cultivar y recoger conocimiento, pero un lugar también donde proteger y cuidar los frutos para germinar nuevas cosechas. Para terminar, proponemos un esquema simple para abordar esta visión de la Red e introducir el entrenamiento en competencias digitales básicas dentro del enfoque mediático, comunicativo, social, participativo y cívico:

Reutilizar. Localizar, filtrar y sintetizar conocimiento ya producido y distribuido en la Red. Aprender a citar y reconocer el valor del trabajo de los otros en su participación a la cultura común.

Reinterpretar, reconstruir, renovar, reciclar, recuperar, etc. Reconstruir discursos propios a partir del conocimiento distribuido. Avanzar en nuevas interpretaciones y puntos de vista.

Devolver, compartir. Publicar y divulgar los pensamientos y obras propias, compartir el conocimiento generado y ponerlo en diálogo con el resto de voces de la Red.

En este sentido, educar *sobre, con, para y en* la cultura digital significa también fomentar una actitud ético-política en el acceso, la interacción y la participación en la cultura, entendida ésta como una cultura participativa, social, libre, solidaria y cívica. El objetivo último de toda educación y, por tanto de toda alfabetización, debe ser formar personas en los contenidos, competencias, actitudes y valores que necesita para sacar lo mejor de sí mismas y participar activamente en la sociedad democrática. El empleo de la tecnología digital al servicio de este cometido debe ayudar a reducir brechas en lugar de crearlas para construir entre todos un mundo más justo y solidario.

BIBLIOGRAFÍA

Boyd, Danah (2008) "Why Youth Love Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life", en *Youth, Identity, and Digital Media*. Editado por David Buckingham. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge,

MA: The MIT Press, 2008. 119-142. Disponible en <http://www.danah.org/papers/WhyYouthHeart.pdf>

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

Jenkins, Henry (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*, Barcelona, Paidós.

Jenkins, Henry (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Disponible en

http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF

Lara, Tíscar (2008). "Publicar un blog de forma libre y responsable". Monográfico Blogs en la Educación del Observatorio Tecnológico del CNICE. Disponible en <http://tiscar.com/publicar-un-blog-de-forma-libre-y-responsable/>

Lara, Tíscar (2006) "El peregrino digital y la educación 2.0", Revista Trama y Texturas. Diciembre 2006. Disponible online en <http://tiscar.com/2007/03/03/el-peregrino-digital-y-la-educacion-20/>

Rheingold, Howard (2008) "Using Participatory Media and Public Voice to Encourage Civic Engagement". En *Civic Life Online: Learning How Digital Media Can Engage Youth*. Editado por W. Lance Bennett. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press, 2008. 97-128. Disponible en <http://www.mitpressjournals.org/doi/abs/10.1162/dmal.9780262524827.097>

Suoranta, Juha y Vadén, Tere (2008). *Wikiworld. Political Economy of Digital Literacy and the Promise fo Participatory Media*. Finlandia. Disponible en http://wikiworld.files.wordpress.com/2008/03/suoranta_vaden_wikiworld.pdf

¹ Carr, Nicholas. "Is Google Making Us Stupid?" The Atlantic. Julio/Agosto 2008. <http://www.theatlantic.com/doc/200807/google>

2 Nielsen, Jacob. “How little do users read”.
<http://www.useit.com/alertbox/percent-text-read.html>

3 UNESCO, “Information and Media literacy”: http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=15886&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

4 UE, “Study of the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe” (2006) http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/studies/index_en.htm

5 Decreto de Enseñanzas mínimas en Primaria (BOE, 8 de diciembre de 2006):

<http://www.mepsyd.es/educa/sistema-educativo/loe/files/educacion-primaria.pdf>

6 Decreto de Enseñanzas mínimas en Secundaria (BOE, 5 de enero de 2007):

<http://www.mepsyd.es/educa/sistema-educativo/loe/files/educacion-secundaria-obligatoria.pdf>

7 Para más información su uso educativo en el área de Lengua, se pueden consultar el resto de capítulos de este libro.

8 Wave 3. Universal McCann. 2008.

http://www.universalmccann.com/Assets/UM%20Wave%203%20Final_20080505110444.pdf

9 “Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los hogares”. Octubre 2008. Instituto Nacional de Estadística. Disponible en <http://www.ine.es/prensa/np517.pdf>

10 *Information Behaviour of the Researcher of the Future*, University College of London. Enero de 2008. <http://www.bl.uk/news/pdf/googlegen.pdf>

11 Fuente: “eEspaña 2006”. Fundación Orange. Disponible en http://www.fundacionauna.com/areas/25_publicaciones/eEspana_2006.pdf

12 EIAA, European Interactive Advertising Association <http://www.eiaa.net/news/eiaa-articles-details.asp?lang=5&id=155>

13 Según datos de ComScore, 18 de marzo de 2008; véase <http://www.comscore.com/press/release.asp?press=2115>

14 *Social Networking Websites and Teens*. Pew & Internet Life Project. Enero 2007. Disponible en http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP_SNS_Data_Memo_Jan_2007.pdf

15 Según datos de Internet ComScore citados en El País, 22-08-08.

16 *Teens and Social Media*, Pew Internet & American Life Project. Diciembre de 2007. Disponible en http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP_Teens_Social_Media_Final.pdf

17 Wave 3. Universal McCann. 2008.
http://www.universalmccann.com/Assets/UM%20Wave%203%20Final_20080505110444.pdf

18 *Writing, Technology and Teens*. Pew & Internet Life Project. Abril 2008.
http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP_Writing_Report_FINAL3.pdf

19 Un estudio del Instituto Pew en 2006 indicaba que sólo el 15% de los usuarios comprobaba la fuente y la actualidad de la información en sus búsquedas sobre salud en internet. Este porcentaje estaba cayendo en los últimos años, lo cual indica que una mayor familiaridad con el medio no siempre se corresponde con un mayor uso crítico del mismo. Disponible en
http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP_Online_Health_2006.pdf

20 Ejemplo de bulo en cadena: <http://tiscar.com/2006/02/06/bulos-en-cadena/>

21 El informe sobre el crecimiento de la blogosfera de abril de 2007 indicaba que entre el 2,5% y el 6% de los blogs que se crean a diario son en realidad splogs.
<http://www.sifry.com/stateoftheliveweb/>

22 “La empresa en las Redes Sociales”, Dosdoce.com, 26-02-2008,
http://www.dosdoce.com/continguts/articulosOpinion/vistaSola_cas.php?ID=102

23 Prensky, M. (2001) Digital natives, digital immigrants.
<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

24 UNESCO, *Teacher Training Curricula for Media and Information Literacy*. Disponible en
http://portal.unesco.org/ci/en/files/27508/12212271723Teacher-Training_Curriculum_for_MIL_-_final_report.doc/Teacher-Training%2BCurriculum%2Bfor%2BMIL%2B-%2Bfinal%2Breport.doc