



Functional skills

Creativity

E-safety

Critical thinking and evaluation

Digital Literacy

Effective communication

Cultural and social understanding

The ability to find and select information

Collaboration

«Estoy aprendiendo, no me molestes» la competencia mediática como forma de expresión crítica de nativos e inmigrantes digitales

«I'm learning do not disturb me» Media competence as a critical expression of natives and digital immigrants

DOI: 10.15213/REDES.N12.P26

MARI CARMEN CALDEIRO PEDREIRA Y JOSÉ IGNACIO AGUADED-GÓMEZ

RESUMEN

El interés por conciliar los espacios académico y social sirve de germen para la elaboración de este artículo que nace de la preocupación que, desde hace décadas, supone la omnipresencia de las tecnologías y del interés por incluirlas adecuadamente en el contexto formativo.

El aprendizaje en la sociedad del conocimiento resulta de un largo proceso formativo y constituye uno de los objetivos más importantes dado que se prolonga a lo largo de toda la vida. La continua emergencia de dispositivos tecnológicos permite la comunicación y la emisión de contenidos al instante, lo que conlleva una apertura de los espacios de aprendizaje y una hibridación de los mismos.

Por ende, resulta fundamental que la audiencia desarrolle la competencia crítica que le permite interactuar y comunicarse de manera autónoma. Para ello, resulta fundamental el aprovechamiento de las potencialidades de los medios y su introducción en el ámbito académico. Su inclusión y adecuado uso persigue frenar el consumismo derivado de la «obsolescencia tecnológica» y desarrollar la expresión autónoma. Tal desarrollo se sustenta sobre el cultivo de la competencia crítica que explicamos en este artículo y que guarda relación con las competencias mediática y audiovisual; la habilidad crítica se presenta como una medida que favorece la convivencia en la sociedad digital. Su cultivo se propone desde el ámbito educativo, tanto el formal como el no formal y desde el familiar. Por último, en esta investigación se explican las dimensiones que componen tal competencia y se recogen estrategias y herramientas que pueden utilizarse para favorecer su desarrollo y alcance.

PALABRAS-CLAVE: TIC, EDUCACIÓN, APRENDIZAJE COMPETENCIA MEDIÁTICA, EXPRESIÓN CRÍTICA.

ABSTRACT

The interest in reconciling academic and social spaces serve as seed for elaborate this article. The concern arises decades ago by concern about the pervasiveness of technology and interest in properly included in the training context. Learning in the knowledge society is a long learning process. It is one of the more important given that extends throughout life objectives. The continuing emergence of technological devices allows communication and broadcasting content instantly, this leads to opening of the learning spaces and hybridization, therefore, it is essential that audience develop the critical competency. This allows you to interact and communicate autonomously. Therefore it is necessary to benefit the media potential and its introduction in the school.

This is pursued curb consumerism derived from the "technological obsolescence" and develop critical expression. Such development is based on the cultivation of critical competence explained in this article that relates to media and audiovisual skills. In this case critical skill is proposed as a measure that promotes coexistence in the digital society. Its cultivation is proposed from the formal and informal education, and from the family.

Finally, this research explain dimensions that make such competition and it show some strategies and tools that can be used to promote its development and scope.

KEYWORDS: ICT, EDUCATION, LEARNING, MEDIA LITERACY, CRITICAL EXPRESSION.

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje se construye hoy en día en base a experiencias que conforman la vida de la ciudadanía, el «ecosistema digital» (LÓPEZ-GARCÍA, 2005) permite integrar diferentes modos de comunicación inmediatos y comunitarios. Se trata de formas de comunicación presencial y virtual que hibridan los espacios comunicativos y de aprendizaje, especialmente si tenemos en cuenta que la interacción y el establecimiento de relaciones entre unos y otros genera situaciones de aprendizaje. En este sentido puede afirmarse que los diversos espacios donde la ciudadanía se forma no se limitan a las aulas ni a la institución académica. Por ello, con frecuencia podemos creer que diversas situaciones comunicativas desarrolladas, por ejemplo a través

de la red, no se identifican con ocasiones de aprendizaje sino con momentos de ocio o lúdicos. Los nativos digitales (PRENSKY, 2001), los jóvenes para quienes lo analógico puede resultar desconocido, aprovechan cualquier momento para conectarse e interactuar. Si bien es cierto que las conexiones han de ser reguladas y deben de someterse a un control por parte de los mayores, también lo es que estos últimos, en ocasiones, desconocen la realidad. Así, por ejemplo, diferentes dispositivos que a priori pueden identificarse con “juguetes” no son tal y poseen un alto potencial formativo.

En ocasiones los menores pueden decir a sus progenitores cuando están frente a las pantallas: “no me molestes, estoy aprendiendo”; dado que las situaciones de juego requieren de concentración y la asunción de ciertos valores que conforman la personalidad y que conforman el aprendizaje. Al jugar se desarrollan habilidades y valores que aunque han de ser supervisados por personas con una capacidad crítica conformada no deben, a priori, demonizarse ni por supuesto prohibirse. Con la intención de cultivar el sentido crítico, la cooperación y la participación que conforman la base de la sociedad democrática, han de favorecerse la creatividad, la participación y la posibilidad de intervención de la totalidad de miembros que componen la comunidad comunicativa y por extensión la de aprendizaje.

La creatividad, el sentido crítico o el vuelco que la institución académica debe dar para adaptarse a las necesidades formativas actuales centran el interés de académicos y expertos en educación y comunicación. Con frecuencia, unos y otros se esfuerzan, al amparo de la legislación y de los diferentes códigos de regulación y a autorregulación que controlan sobre todo a los profesionales de la comunicación en el diseño de propuestas útiles tanto para reducir la brecha digital como para contribuir al alcance de personalidades autónomas y críticas. En el contexto mediático actual cualquiera de los dos objetivos resultan, cuando menos, difíciles de conseguir.

La comunicación entendida como la forma de expresión entre dos o más personas presentes o no en un mismo espacio ha ido desdibujándose, especialmente a lo largo de los últimos años. Hoy en día asistimos a la inminente proliferación de una ingente cantidad de medios y dispositivos tecnológicos que, lejos de facilitarnos la tarea, acentúan su grado de complejidad en el sentido de que obligan a prestarles atención para incluirlos tanto en la vida diaria como en la actividad formativa.

Más allá de la labor académica, las familias y la totalidad de formadores, ya sea a través de instituciones regladas, asociaciones u otros organismos, han de conocer los retos y potencialidades que estos dispositivos poseen.

Este conocimiento genera cierta dependencia del producto y favorece

de algún modo el consumismo, en ocasiones desmedido. Por ende, resulta fundamental en el actual ecosistema comunicativo y mediático alcanzar el equilibrio necesario que permita al sujeto protegerse de la «infoxicación» (AGUADED, 2014) tanto comunicativa como tecnológica.

Esta protección ha de alcanzarse de forma especial en un momento en el cual nos encaminamos hacia la sociedad del aprendizaje (UNESCO, 2005) cuyo germen se sitúa en la sociedad de la información y las nuevas tecnologías que demanda, a la vez que justifica, el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Un aprendizaje que ha de ser continuo y progresivo dado que la omnipresencia de nuevos dispositivos y pantallas no implican su correcto manejo y adecuado uso. En esta línea tanto la formación reglada como la no reglada han de tender hacia el cultivo de la actitud crítica basada en dominio del lenguaje audiovisual y la recepción en interacción que permite la producción autónoma de mensajes.

Hoy en día las redes sociales y las diferentes formas de comunicación existentes exigen de un usuario que, más allá de la mera recepción, ha de ser capaz de analizar, comprender y producir información. Esta tarea se circunscribe a edades y contextos cada vez más tempranos dado que el contacto con los dispositivos tecnológicos se mantiene desde casi el mismo nacimiento y conforme avanza el tiempo se acentúa y va multiplicándose.

Actualmente resulta difícil concebir la realidad sin la digitalización y la interactividad que justifican la adecuada alfabetización de nativos e inmigrantes digitales. El paso de la sociedad sólida a la líquida (AREA Y PESSOA, 2012) requiere del aprendizaje ubicuo y continuo así como del alcance y desarrollo de la competencia mediática. Habilidad esta última que se entiende como una estrategia básica para decodificar adecuadamente la realidad transmitida y para ver más allá de lo que las pantallas nos muestran. De forma general el conjunto de la sociedad ha de alfabetizarse correctamente; unos, los más jóvenes a nivel cognitivo fundamentalmente y los «inmigrantes digitales» en cuanto a tecnología se refiere. A menudo se producen, en las aulas, situaciones impensadas hasta hace relativamente poco. Así por ejemplo, cada vez más se apuesta, aunque de forma tímida, por la inclusión en las escuelas de dispositivos móviles o *tablets* que, junto a los ordenadores, comienzan a utilizarse tímidamente para la formación del alumnado. La relativa y en ocasiones vaga presencia de tales herramientas en el proyecto de aula se debe a la escasa formación que el docente posee.

La ingente cantidad de estudios estadísticos encargados de mostrar el incremento del uso del teléfono móvil y la presencia cada vez más extendida de los *Smartphone* así como el mayor número de horas que la ciudadanía

pasa frente a las pantallas resultan insuficientes a la hora de ofrecer alternativas formativas. Existe una marcada carencia de material educativo que permita la ruptura de la brecha existente entre la vida cotidiana y la realidad educativa. En la mayoría de centros educativos españoles se cuenta con dispositivos tecnológicos que no siempre se utilizan adecuadamente. La ineficacia a la hora de sacar provecho a estos materiales se debe por tanto a la carencia formativa que acentúa la brecha entre apocalípticos e integrados (ECO, 1993); es decir, entre quienes no saben cómo utilizar los nuevos dispositivos porque realmente no han recibido la formación necesaria y aquellos que se escudan en esto para demonizarlos y oponerse a su uso.

Al igual que ha sucedido a lo largo de la historia con el papiro y la imprenta. Todo cambio implica nuevas necesidades tales como la formación a lo largo de la vida o «life long learning» (LONGWORTH, 1999). Este tipo de formación y aprendizaje incluye tanto a inmigrantes como a nativos digitales y guarda relación con el aprendizaje ubicuo que se produce en casi cualquier lugar. Se trata de una forma de adquisición de contenidos tanto de forma virtual como presencial; siguiendo a (BURBULES, 2012) corresponde a la adquisición de conocimiento en cualquier lugar donde se produzca interacción. Esta nueva forma de concebir la formación conlleva la desaparición de la dualidad entre aprendizaje formal y no formal y amplía los espacios educativos.

Pese a todo resulta complejo comprender que frente a una pantalla de un videojuego o del propio ordenador o la *Tablet* se desarrolle más que una actividad lúdica. Con el fin de eliminar tales clichés conviene buscar la forma de conciliar juego y formación como un todo indisociable, como una actividad que debe aprovecharse adecuadamente en las aulas donde, lejos de demonizar la tecnología es necesario incluirla y aprovechar su potencial. En esta línea surgen diferentes iniciativas como el trabajo «Device mobile learning» (2012) realizado por The George Lucas Educational Foundation donde ofrecen diferentes recursos y aplicaciones tendentes a la introducción de este tipo de dispositivos en los entornos de aprendizaje. Además recoge ideas y estrategias tanto para las escuelas de educación primaria como secundaria e incluso para las familias; en esta misma línea asociaciones como Chavales. es o Pantallas Amigas realizan trabajos sobre protección de menores ante las pantallas y sobre el adecuado uso de Internet. Unos y otros dirigen su investigación a niños, escuelas y familias dado que ha de existir una relación estrecha entre la tarea de familiar y académica para favorecer el desarrollo integral de los jóvenes y la proliferación de su espíritu crítico y autónomo.

Partiendo de la base que sitúa a la educación (a diferencia de lo que

planteaba el modelo bancario) como un forma de preparar para la vida y, lo que es más importante, para el saber hacer, se propone la alfabetización y el desarrollo de capacidades colaborativas teniendo en cuenta la totalidad de herramientas disponibles en el ecosistema mediático y en la sociedad tecnológica y comunicativa actual.

2.LA FORMACIÓN EN LA ERA DEL CONOCIMIENTO

La sociedad está cambiando e incluso se alude a una crisis social general que afecta, de forma irremediable a la educación. Asistimos a una situación que revierte unos resultados poco alentadores con respecto a las propuestas del Informe Pisa en cuanto a comunicación y educación se refiere.

La preocupación por la educación se ha constatado de forma general a lo largo de los últimos años y en esta línea, un grupo de expertos de Almería coordinado por Martínez-Salanova y Blanco-Martín (2009) bajo el título “La crisis de la educación: ¿parálisis o cambio?” han realizado un seminario donde se han ocupado de la situación desde la óptica adolescente, familiar y social. Entre otras cuestiones hacían referencia a la transvalorización de valores y al nuevo papel del alumnado en el entorno educativo. Asimismo aludían a cambios sociales vinculados a la rapidez con la que se producen y difunden los hechos que indudablemente favorecen el desarrollo de la cultura de lo líquido donde predomina el «fast food audiovisual» que conduce a una situación, en ocasiones poco fácil de asimilar y comprender por parte, en este caso, del alumnado. Los discentes se convierten en consumidores de la totalidad de productos audiovisuales y mediáticos a los que de forma inconsciente acceden. Por ello y como señalaba Cabero en el mencionado seminario, nos vemos inmersos en una sociedad donde es necesario «aprender por aprender», necesidad que justifica la formación de la ciudadanía para el aprendizaje constante.

La actualidad implica que el aprendizaje haya dejado de concebirse como la mera adquisición de conocimientos que el docente posee y facilita al alumnado, ya no se identifica con una forma de aprendizaje propia de la era de la web 1.0 y centrada fundamentalmente en los contenidos. Tampoco puede circunscribirse al conductivismo de Freire que dejaba de lado la conciencia crítica y los efectos sino que ha de centrarse en la era de la web 2 y 3.0, en la construcción del conocimiento con base en la participación y la integración. Todo ello evidencia que se abogue por la educomunicación a la que se han referido entre otros (GARCÍA-MATILLA, 2003) y que se

entiende como la formación que persigue el empoderamiento del aprendiz desde diferentes ópticas y busca el desarrollo de la mirada y la conciencia crítica que trascienda la «obsolescencia programada», es decir la necesidad de consumismo que los propios medios y fuentes de información generan hoy en día.

La omnipresencia de las pantallas genera de forma exponencial contenidos audiovisuales que conforman el ecosistema audiovisual. Desde primera hora de la mañana hasta que nos acostamos observamos innumerables imágenes y mensajes audiovisuales que irremediabilmente y de forma no siempre consciente conforman nuestra opinión y nuestro comportamiento.

La repercusión y efectos derivados de los contenidos audiovisuales condicionan tanto a los nativos como a los inmigrantes digitales si bien el influjo es mayor sobre quienes poseen un menor grado de desarrollo moral y una formación inferior. Inicialmente se consideraba a la infancia como el colectivo más vulnerable en tanto que no ha desarrollado un nivel cognitivo elevado. Pero, conforme evoluciona la tecnología y según se aprecia que los más pequeños (de forma, en muchas ocasiones, intuitiva) se hacen con el control de los diferentes dispositivos, surge la duda acerca del grado de influencia y lo que es más importante: cuál es la duración de la mencionada etapa y qué debe enseñársele a los más pequeños. En cuanto al primer interrogante y siguiendo a Moreno (2007) se entiende la etapa adolescente como el paso entre la infancia y la edad adulta y supone una cifra mínima de población que se encuentra en ligero incremento. Un aumento leve dado que, concretamente en España, la población mayor supone un 80% del total. Esta situación justifica, en cierto modo, la brecha digital y cognitiva que se crea no solo a nivel tecnológico sino además conceptual. Esto es, con frecuencia entre los más pequeños y sus abuelos puede establecerse una importante diferencia en cuanto al lenguaje que unos y otros utilizan, esta ruptura se acentúa y agrava con el uso imperante de las nuevas tecnologías y las diferentes formas de comunicación existentes.

La interactividad y los dispositivos que permiten la comunicación a miles de kilómetros protagonizan la Galaxia de Internet (CASTELLS, 2001) y favorecen el inicio de una nueva forma de comprender la realidad social y lo que es más importante un sistema diferente de comunicación. La instauración de las conversaciones por *Skype* o el propio *Whatsapp* implican una actualización imprescindible por parte de los usuarios. De igual modo, la comunicación a través de Internet requiere tanto del manejo del ordenador como del desarrollo de las habilidades que permiten comprender esta forma de interacción no presencial. La virtualidad entraña una serie de

riesgos que se entremezclan con sus potencialidades acentuando el interés y necesidad de la alfabetización de los usuarios más y menos recientes.

En este sentido se justifica la necesidad de formación y aprendizaje a lo largo de toda la vida y el desarrollo de la actitud crítica que puede alcanzarse a través de la alfabetización mediática a la que se han referido el Parlamento y la Comisión Europea en 2009. Las recomendaciones emitidas por la comisión centran el interés en la formación de la ciudadanía en la sociedad de la información, persiguen el desarrollo de la autonomía que les permite actuar como consumidores activos en un entorno donde coexisten diferentes medios que generan distintas necesidades formativas en la audiencia. Se trata de carencias vinculadas con el rango de edad de la persona y con sus conocimientos y que suponen la puesta en práctica de formas de aprendizaje que, si bien persiguen un fin común: el desarrollo de la autonomía mediática (GOZÁLVEZ, 2013), han de estar adaptadas a cada caso.

La alfabetización se centra en el desarrollo de la autonomía mediática, capacidad que, tal como la plantea el mencionado autor hace referencia a una forma de expresión que permite la interacción entre iguales, es decir, un modo de desarrollo del juicio propio del sujeto. Esta idea se conforma sobre la base del conjunto de contenidos e imágenes a los que tiene acceso y que a diario, de manera no siempre consciente recibe o consulta.

Así por ejemplo, en el caso de los menores el desarrollo de su personalidad y juicio crítico se forjan, hoy en día, en un contexto diferente al de hace tan solo una década y por tanto constituye necesidad perentoria la adaptación al mismo. Hoy en día la presencia de Internet es un hecho constatado y prácticamente desde la totalidad de espacios es posible su uso; por tanto, la institución educativa debe tener en cuenta esta realidad. Para ello es necesaria la existencia de una serie de propuestas o estrategias que sirvan de pautas para el adecuado uso de los dispositivos tecnológicos y que, al mismo tiempo, orienten al usuario.

Para ello se propone la formación en un sentido doble: vertical y horizontal, es decir, en primer lugar y para que el docente pueda fomentar el desarrollo de la autonomía crítica ha de ser capaz de utilizar adecuadamente los nuevos dispositivos y debe poseer los conocimientos que le permiten tanto su uso como su integración en la tarea diaria. De cumplirse esta premisa los docentes estarán preparados para servir de guía al alumnado y para hacerle partícipe de sus conocimientos y experiencias. Al mismo tiempo la formación debe reforzarse en el caso del alumnado de menor edad que además de desarrollar su capacidad cognitiva necesita aprender a leer, no

solo entre líneas sino además, entre las diversas imágenes y contenidos audiovisuales. De igual modo, las familias, padres y madres de los jóvenes no pueden permanecer ajenas a este proceso y han de implicarse activamente en el mismo ya sea como meros observadores o como formadores. El nivel de implicación lo determinan principalmente sus conocimientos tecnológicos y sus capacidades si bien influye de forma determinante su grado de interés a la hora de contribuir a la tarea formativa.

Esta última adquiere gran importancia especialmente cuando los medios pueden llegar a desdibujar la realidad invirtiendo los valores llegando a convertirlos en contravalores y difundiendo como estereotipos deseables.

La situación previa justifica la premura en desarrollar la actitud crítica que concilia el papel de la tecnología y el esfuerzo o la responsabilidad. Urge comprender que la virtualidad y la digitalización no restan importancia al esfuerzo ni tampoco han de menguar el valor de la educación en su sentido más amplio, esto es, no únicamente como aprendizaje de contenidos sino además de actitudes.

3. EL APRENDIZAJE EN LA SOCIEDAD DIGITAL: MÁS ALLÁ DE LA DIMENSIÓN DE LA TECNOLOGÍA

La realidad social actual determina, a todas luces, la forma de aprendizaje y justifica nuevos cambios en los modos de enseñanza que deben encaminarse hacia la conciliación de la situación socio-educativa. Al mismo tiempo la formación ha de perseguir el desarrollo de la totalidad de dimensiones y aspectos que el usuario de los medios debe dominar para poder analizar los contenidos audiovisuales crítica y racionalmente. La ciudadanía debe ser capaz de emitir juicios autónomos dado que, la presencia de nuevas herramientas para la cultura de la colaboración no confirma su correcto uso ni la comprensión del significado de la información que transmiten.

El tránsito de la sociedad memorística a la del conocimiento reclama nuevas formas de enfrentar la situación; hoy en día el conocimiento está presente a un solo click, por tanto además de la capacidad de retener datos adquiere suma relevancia la de seleccionar, analizar y procesar contenidos que conduzcan a la reflexión crítica al tiempo que generan conocimiento.

En este caso y a diferencia de lo que se ha indicado en cuanto a la formación, el aprendizaje al igual que la comunicación atiende a un proceso

horizontal donde todos aprenden de todos y debe desarrollarse en un ambiente de interacción y participación similar al que se produce a diario en las relaciones cotidianas. Este planteamiento no excluye la adquisición necesaria e imprescindible de carácter cognitivo ni redundante en una falta de calidad de la enseñanza puesto que el nuevo escenario digital no se vincula a la banalidad ni a la falta de rigurosidad.

En relación con esto y si recordamos la pirámide de Dale mantener una conversación favorece la capacidad de recuerdo de lo aprendido; por ende, es conveniente aprovechar los materiales y herramientas vinculados a las TIC para reforzar el aprendizaje a lo largo del tiempo. Refuerzo que se revaloriza especialmente en un momento en el cual la escuela debe enseñar a pensar; para ello resulta fundamental seguir los cuatro pilares de la educación del S XXI propuestos por la UNESCO (1996) que definen la educación en base a:

1. Aprender a conocer para comprender el mundo que nos rodea ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento.
2. Aprender a hacer para poder influir sobre el entorno, para interactuar y trabajar en equipo.
3. Aprender a vivir juntos, en el pluralismo y comprensión mutua, cooperando para comprender al otro.
4. Aprender a ser desarrollando la personalidad y la capacidad autónoma con base en la responsabilidad personal.

En definitiva hace referencia al aprendizaje que radica en el desarrollo de la conciencia crítica entendida como la base de actos autónomos. Actos que se desarrollan en la sociedad mediática presente y en relación con el alcance de la autonomía mediática entendida como base de la emisión de juicios críticos; en este sentido adquiere especial relevancia el cultivo de la totalidad de competencias que permiten la convivencia, interrelación y producción de mensajes en el contexto audiovisual circundante. Cada una de estas características compone la competencia mediática, es decir, la capacidad que permite no solo analizar si no además producir contenidos lingüística y tecnológicamente correctos. Se trata de informaciones que no vulnere los principios estéticos ni axiológicos y que reflejen de forma fehaciente la realidad a la que representan.

La competencia mediática pese a no figurar entre las básicas, se define al amparo de la competencia digital y la comunicativa y siguiendo las dimensiones que ha descrito Ferrés en 2007 y que ha matizado en 2012 cuando

explica los indicadores que componen la competencia audiovisual.

En un mundo en el cual consumimos información e imágenes como si de una mercancía que cotiza a un elevado precio en el mercado se tratase, urge la capacitación mínima que permite la interacción y la comunicación horizontal. Es necesaria esta comunicación debido al torrente mediático actual (GITLIN, 2005) y a su capacidad para condicionar la opinión de la audiencia e incluso su forma de actuar. Este condicionamiento resulta especialmente importante en un espacio donde la virtualidad permite la comunicación instantánea. Además de esta, la supersaturación y la velocidad que desprende el mercado audiovisual dificultan la posibilidad de que se frene o disminuya cualquier posible efecto distorsionador de la misma y justifican la formación integral del usuario. Un usuario que, en ocasiones consciente y otras inconscientemente, se ve involucrado de lleno en la vorágine comunicativa derivada del discurso mediático; un discurso que a veces parece carecer de principios básicos tales como: la objetividad, la adecuación al contexto o la realidad, entre otros. Todas estas situaciones requieren de la presencia de un receptor formado, competente en medios. Un sujeto alfabetizado en cada una de las seis dimensiones que conforman la competencia mediática, que implica:

1. Desarrollar la dimensión de la tecnología que hace posible no solo conocer sino utilizar adecuadamente las herramientas y dispositivos existentes en el mercado al tiempo que favorece su uso para comunicarse eficazmente.
2. Cultivar la dimensión del lenguaje que permitirá analizar los mensajes audiovisuales, decodificarlos y utilizarlos de forma idónea.
3. Desarrollar las dimensiones de la axiología y la estética sobre las que se erige la lectura comprensiva y crítica de los contenidos y la capacidad analítica desde la óptica de la realidad y la innovación formal.
4. Desarrollar la dimensión que le permite interactuar.

Habilidad esta última que está vinculada directamente con el receptor activo que se aproxima al «prosumer» (TOFFLER, 1980); es decir, un sujeto que trasciende la emisión y recepción de los mensajes, lo que Cloutier (1973) identificaba con las funciones del «emirec» para situarse en la adecuada producción propia de la difusión.

De forma general el cultivo de las seis dimensiones que componen la competencia audiovisual (FERRÉS, 2007) y por extensión la mediática

permiten el alcance de un sujeto independiente, formado para no dejarse influir por los mensajes y sobre todo capaz de elaborar y difundir contenidos adecuada y críticamente.

Pese a todo, esta función última resulta de dudoso alcance en la sociedad del consumo y el espectáculo a la que se ha referido (BAUDRILLARD, 1974, 1985). Un entorno donde imperan el poder de lo subliminal y lo subversivo que en la era de la virtualidad se contagia de forma exponencial a través de la red.

Todo ello justifica la definición de la actitud crítica a la que podemos denominar competencia crítica. Su descripción se propone en función de las seis dimensiones descritas. Aunque se parte de todas ellas (para que el sujeto desarrolle la capacidad de análisis y producción desligado de todo elemento subjetivo), se considera imprescindible el cultivo principalmente de las dimensiones de: la producción, la axiología y la estética que se identifican con los pilares básicos sobre los que se conforma la actitud crítica (Tabla 1).

TABLA 1. DIMENSIONES DE LA COMPETENCIA CRÍTICA

Competencia crítica	Dimensión de la ideología y valores
	Dimensión de la estética
	Dimensión de la producción y difusión de contenidos

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Esta propuesta se justifica dado que, la producción de cualquier contenido (por ejemplo un simple *Twitter* o un comentario que se realice a través del *WhatsApp*, de un foro o un blog) supone el conocimiento de la tecnología y el lenguaje audiovisual e incluye la capacidad de interacción propia de la audiencia activa. En esencia, las dimensiones sobre las que se construye el concepto de competencia crítica implican un conocimiento del lenguaje audiovisual y de las herramientas tecnológicas existentes así como su uso. Pese a señalarse como preferentes las tres dimensiones que figuran en la tabla, se tiene en cuenta la importancia de las dos mencionadas cuyo conocimiento puede resultar más común en la era de la tecnología.

No cabe duda que, actualmente y con relativa frecuencia aunque no sea de forma general la mayoría de la población accede a los dispositivos tecnológicos y se comunica a través de ellos. Esta comunicación supone su conocimiento e implica la dimensión de la interacción que permite la participación a través del uso de las tecnologías. En cuanto al lenguaje audiovisual

puede considerarse una característica que se aproxima más a la competencia comunicativa cuyo estudio se regula en la legislación educativa, en diferentes asignaturas a lo largo de las diversas etapas educativas y que por tanto puede estudiarse de forma específica.

Por el contrario, la propuesta como competencia crítica igual que la mediática posee un carácter transversal e interdisciplinar, no adscrito a un área determinada; este hecho que a priori puede figurar positivo dificulta la tarea formativa ya que favorece que se desdibujen las responsabilidades propias de cada uno de los agentes formativos y su papel concreto.

En este sentido se plantea el valor de la competencia crítica que ha de forjarse en un contexto múltiple donde el valor estético y axiológico de los mensajes puede resultar incluso particular y secundario. Sin embargo, la repercusión de una imagen estéticamente bien construida puede llegar a causar unos efectos determinantes y decisivos sobre el receptor. De igual modo, los valores y la ideología que transmiten conllevan un alto grado de influencia sobre el receptor, especialmente del que está menos formado. Siguiendo la escala de niveles que utiliza Piaget (1983) para referirse al alcance de la autonomía moral, los valores adquieren un peso determinante a la hora de configurar los niveles llegando a centrar, en algunos casos, la atención total. Sirva de ejemplo el nivel de moral convencional posterior a la moral preconventional basada en la obediencia a la norma y el individualismo. Frente a este en el segundo nivel moral convencional, los valores bueno y malo se definen en función de las consideraciones que la sociedad ofrece y la justicia, por ejemplo, se establece según la aceptación de la bondad en las relaciones de confianza, respeto o gratitud. Por su parte, en la moral postconvencional se centra la atención en la autonomía donde los valores adquieren mayor o menor importancia en relación al criterio propio y formado de la persona. De igual modo la ideología transmitida por la información y contenidos que la audiencia recibe solo pueden ser analizados de forma independiente si el sujeto posee unos valores concretos y los define siguiendo su propio criterio.

En definitiva, el cumplimiento de la totalidad de propuestas indicadas conduce al desarrollo de la dimensión de la producción y difusión del contenido de forma colaborativa y autónoma y, al mismo tiempo, configura la competencia crítica que se asienta sobre las bases descritas.

Por su parte, el cultivo de la competencia mediática implica el alcance de la competencia crítica entendida como expresión autónoma y como forma de comunicación e interacción en el contexto digital y en la sociedad del conocimiento.

4. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

La importancia de la autonomía en el ecosistema comunicativo y las pantallas donde emergen gran cantidad de contenidos audiovisuales constituye una necesidad innegable. Su alcance requiere de la adecuada alfabetización y el desarrollo de la competencia mediática sobre la que se define la competencia crítica. En efecto, ninguna de estas dos habilidades pueden alcanzarse si el sujeto no está formado y si no ha desarrollado la totalidad de dimensiones que las componen.

El surgimiento y difusión casi instantánea de grandes cantidades de información conlleva la toma de conciencia por parte de los profesionales de la comunicación, los educadores y las familias quienes deben actuar de forma autónoma y evitando estereotipos, unos y otros han de premiar el uso de las herramientas tecnológicas y materiales de los que disponen en la sociedad del conocimiento.

El alcance de la competencia digital, la comunicativa o la audiovisual implican un elevado grado de formación integral de la ciudadanía; en este contexto surge, a finales del S. XX ante la ingente cantidad de contenidos audiovisuales que se difunden, la figura del educador entendido como una persona capaz de centrarse en la confrontación y adquisición del conocimiento derivado de los contenidos que muestran las múltiples pantallas.

El educador, concebido como el guía que conduce al usuario de los medios y le ofrece ayuda para convivir y comprender los contenidos audiovisuales, se remonta a finales del S XX y se ve reforzado por la demanda de alfabetización. Esta temática ha centrado el interés de organismos internacionales, antes mencionados, y otros nacionales como el Instituto Nacional de Tecnologías

Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) o los Consejos Audiovisuales de Cataluña (CAC) y Andalucía (CAA). Por su parte, investigadores como los que conforman CONICOM dependiente de la Facultad de Comunicación de Blanquerna, el Gabinete de Comunicación de la UAB o el Grupo Comunicar en Andalucía desarrollan su tarea en torno a la educación y la comunicación. Asimismo tratan de diseñar materiales que puedan servir de apoyo al profesorado de los diferentes niveles educativos y en el ámbito no formal a las familias y a la ciudadanía en general.

En esta línea se sitúa el diseño de herramientas por parte del Grupo Comunicar; se trata de materiales realizados en el seno de iniciativas como: «Bubuskiski», «Rostros de Mujer» o «El Monosabio» que se centran en los

niños y su alfabetización mediática a través del alcance de las seis dimensiones que componen la competencia mediática.

En el primero de los casos, «Bubuskiski» se dirige al público de niveles de primaria, mediante marionetas trata de acercar la temática de forma comprensible a los receptores objetivo. El segundo de ellos, «Rostros de Mujer», está enfocado a un público más amplio y puede aplicarse desde la educación no reglada: aulas y la no formal: asociaciones, centros educativos de carácter no formal u organizaciones de carácter privado y entornos familiares. El último, «El Monosabio», se centra en la educación académica pero en este caso en el profesorado; además de los vídeos que lo conforman, cada uno de ellos se acompaña de una guía educativa dirigida a los docentes. Con esta se pretende guiar al profesorado y mostrarle referencias que puede utilizar para el trabajo en el aula y a su vez para ampliar sus conocimientos en relación con la temática.

La totalidad de propuestas adquieren un valor determinante en un momento en el cual el aprendizaje no solo trasciende el cultivo de la competencia digital y la comunicativa sino que se sitúa más allá de la formación meramente cognitiva. El proceso formativo no se centra en una etapa concreta de la vida ni se circunscribe a un único espacio, además de esto, hoy en día tampoco se prioriza, para aprender, un entorno como puede ser el académico. Según se ha constatado el proceso formativo se desarrolla a lo largo de toda la vida lo que supone un reciclaje continuo y una actividad diaria que permite el dinamismo y se opone a la pasividad.

En líneas generales el proceso no puede reducirse a una continua actividad desmedida ni tampoco irracional, el continuo devenir de dispositivos tecnológicos y el hecho de que de forma casi inmediata se queden obsoletos, «obsolescencia digital», han de racionalizarse para, por un lado poder utilizarlos de forma positiva y por otro frenar el consumismo mediático que la propia sociedad genera. Para ello el desarrollo de la competencia crítica supone un hito importante que ha de ser tenido en cuenta y que debe ser valorado. Tal valoración requiere de la formación a la que se ha aludido a lo largo del trabajo, una capacitación que ha de llevarse a cabo tanto horizontal como verticalmente y que guarda relación con el aprendizaje entre iguales que ha de producirse entre la ciudadanía.

En cuanto a los nativos digitales, en su formación deben conjugarse los contenidos y la forma, se apuesta por tanto por la educación académica adaptada y acorde a las necesidades del alumnado y del momento en que se realiza. Desde la institución educativa debe promoverse una apuesta fuerte por el cultivo de la competencia crítica desde los niveles y etapas educativas

inferiores; para ello se propone el aprendizaje por proyectos que incluye el uso de nuevas herramientas y estrategias pedagógicas y el uso en el aula de la totalidad de recursos existentes hoy en día.

Por su parte las familias, echando mano de los materiales disponibles, deben centrar su atención en la adquisición de conocimientos audiovisuales y no en la censura de imágenes y contenidos. Han de focalizar su interés en el uso de los dispositivos tecnológicos, no como elemento negativo sino como un arma que favorece el cultivo de los conocimientos por parte del usuario, un elemento que permite la comunicación, el dinamismo, la actividad y desarrollo de la competencia crítica y la competencia mediática que favorecen la emisión de juicios autónomos.

Los medios tecnológicos contribuyen al aprendizaje y permiten la participación y colaboración en la sociedad dialógica y democrática. Asimismo han de utilizarse como herramientas propias de la «pedagogía partnering» (Prensky, 2011) que atribuye al docente la tarea de orientador y al alumnado el trabajo con las tecnologías y la construcción del conocimiento. Además fomenta el cultivo de valores y se opone a la proliferación de estereotipos, esta pedagogía encaja la expresión «estoy aprendiendo no me molestes» que un joven puede afirmar delante de una pantalla como una muestra de madurez vinculada al aprendizaje integral, cooperativo y participativo propio de la Web 2.0 y de la más reciente Web 3.0 que comparten una base común: la colaboración y el trabajo entre iguales de forma interactiva y lo que es más importante, el alcance de una ciudadanía desinfectada, capaz de producir los contenidos e incluso en el caso de los más pequeños, de generar materiales didácticos y herramientas formativas en colaboración con sus compañeros y guiados por el docente. El aprendizaje se convierte hoy en día en una tarea continua que se prolonga durante la vida de la persona, un esfuerzo colaborativo donde priman la participación y la interacción entre iguales como base de la sociedad dialógica y democrática en la que se desarrolla.

5. REFERENCIAS

- AGUADED, J.I. (2014). *Desde la infoxicación al derecho a la comunicación. Comunicar*, 42, 07-08. (DOI: 10.3916/C42-2014-a1) (12-01-2015).
- AREA-MOREIRA, M. & PESSOA, M.T. (2012). *De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. Comunicar*, 38, 13-20. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2011-02-01>) (02-03-2012).

- BAUDRILLARD, J. (1974). *La sociedad del consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Barcelona: Plaza & Janés.
- BAUDRILLARD, J. (1985). *El sistema de los objetos*. México: Siglo XXI.
- BURBULES, N. C. (2012). *El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza*. *Encounters* 13, 3-14.
- CASTELLS, M. (2001). *La galaxia de Internet*. Barcelona: Plaza & Janés.
- CLOUTIER, J. (1973): *L'ère d' Emerec, ou La communication audio-scripto-visuelle a l'heure des selfmédia*. Montreal: Presses de l'Université de Montréal.
- ECO, U. (1993). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen.
- FERRÉS, J. (2007). *La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores*. *Comunicar*, 29, 100-107.
- FERRÉS, J. & PISCITELLI, A. (2012). *La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores* (<http://goo.gl/WnzTsO>) (15-04-2015).
- GARCÍA-MATILLA, A. (2003). *Una televisión para la educación. La utopía posible*. Barcelona: Gedisa.
- GITLIN, T. (2005). *Enfermos de información. De cómo el torrente mediático está saturando nuestras vidas*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- GOZÁLVEZ, V. (2013). *La ciudadanía mediática. Una mirada educativa*. Madrid: Dyckinson.
- LONGWORTH, N. & DAVIES, W. K. (1999). *Lifelong learnig*. London: Kogan Page.
- LÓPEZ-GARCÍA, GUILLERMO (ED.) (2005). *El ecosistema digital: Modelos de comunicación, nuevos medios y público en Internet*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- MARTÍNEZ-SALANOVA, E. & BLANCO-MARTÍN, M. A. (2009). *Crisis social de la educación. ¿Parálisis o cambio?* (<http://goo.gl/SAszhH>) (16-03-2014).
- MORENO, A. (2007). *La adolescencia*. Barcelona: UOC.
- PIAGET, J. (1983). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- PRENSKY M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon*, 9(5).
- PRENSKY, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. (<http://goo.gl/8igioK>) (10-04-2015),
Recomendación del 20 de Agosto de 2009 sobre la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente. (<http://goo.gl/pw4Xxa>) (12-12-2012).
- THE GEORGE LUCAS EDUCATIONAL FOUNDATION (2012). *Mobile device for learning. What you need to know*. (<http://goo.gl/PTaqoz9>) (10-03-2015).
- TOFFLER, A. (1980). *La tercera ola*. Bogotá: Plaza & Janes. S.A. Editores.

UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana. (<http://goo.gl/meVQYy>) (14-04-2015).

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Paris: Ediciones UNESCO.

UNESCO (2013). *Policy Guidelines for Mobile Learning*. Paris: Ediciones UNESCO.

