

● M^a Amor Pérez y Águeda Delgado
Huelva (España)

Recibido: 11-02-2012 / Revisado: 25-02-2012
Aceptado: 28-03-2012 / Publicado: 01-10-2012

DOI: 10.3916/C39-2012-02-02

De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores

From Digital and Audiovisual Competence to Media Competence:
Dimensions and indicators

RESUMEN

La necesidad de plantear la conceptualización de la competencia mediática conduce a una perspectiva más amplia en la que convergen aspectos vinculados a la competencia audiovisual y a la competencia digital. Ambas constituyen el marco de referencia de «El tratamiento de la información y competencia digital», competencia básica del currículo vigente en nuestro país. A pesar de las experiencias que se están llevando a cabo tanto en comunicación audiovisual como digital, aún son pocas las tentativas para definir, de manera precisa, los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para considerarse competente en sendos ámbitos, ineludibles a la hora de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este trabajo parte del análisis de seis estudios significativos en la temática de alfabetización tanto digital como audiovisual. Considerando aspectos como los destinatarios, la conceptualización que se utiliza en cada uno de ellos, las dimensiones que plantean, el tipo de taxonomía, indicadores... y las propuestas didácticas: objetivos, contenidos, actividades, se sistematizan en una serie de dimensiones e indicadores para definir la competencia mediática y plantear el diseño de actividades para una propuesta didáctica de acuerdo a los indicadores establecidos. La investigación desarrollada nos ha permitido afirmar la necesidad de la convergencia terminológica, así como de la elaboración de recursos, a partir de los indicadores definidos, que incidan en los distintos ámbitos de la competencia mediática de una manera efectiva y sirvan para llevar a cabo actuaciones didácticas en los distintos grupos que componen la sociedad actual.

ABSTRACT

The need to set out the conceptualization of media competence leads to a broader perspective in which there is a convergence of factors linked to the digital and audiovisual competences, both of which constitute the reference framework for «information processing and digital competence», which is the key competence in Spain's national curriculum. Despite the ongoing experiences in audiovisual and digital communication few attempts have been made to define the knowledge, skills and attitudes needed for a person to be deemed competent in these two areas, which are essential for the teaching and learning processes. This paper analyzes six important studies on digital and audiovisual literacy, considering issues such as the recipients, the conceptualization used in each study and the dimensions they suggest, the type of taxonomy, indicators...and the educational proposals: objectives, content, activities are systematized in a series of dimensions and indicators to define media literacy and design activities for a didactic proposal in accordance with the indicators established. The development of this research has led us to affirm the need for convergence in terminology and the expansion of resources based on the indicators defined, which affect the diverse areas of media literacy in an effective way and function to enable teaching actions among the various groups that comprise today's society.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Competencia mediática, competencia digital, alfabetización mediática, dimensiones e indicadores, didáctica.
Media competence, key competences, digital competence, media literacy, dimensions and indicators.

♦ Dra. M^a Amor Pérez-Rodríguez es Profesora Titular del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura del Departamento de Filología Española y sus Didácticas de la Universidad de Huelva (España) (amor@perez-rodriguez.es).

♦ Águeda Delgado-Ponce es Investigadora del Grupo de Investigación Ágora y doctoranda del Departamento de Filología Española y sus Didácticas de la Universidad de Huelva (agueda.delgado@dfesp.uhu.es).

1. Introducción

Los niños y jóvenes de hoy están desarrollando, sin control ni sistematización, unos procedimientos y habilidades para gestionar informaciones y contenidos que les proporcionan respuestas al mundo distintas a las de los adultos. De ahí la tan traída y llevada cuestión de los inmigrantes o nativos digitales suscrita por Prensky (2011; 2001). Sus capacidades para procesar, relacionar, buscar, expresar...; para pensar, en definitiva, de otro modo más caleidoscópico y fragmentado, más visual, más rápido, más interactivo cuestionan algunos planteamientos pedagógicos vigentes en la escuela. De manera paradójica, ésta supone un bloqueo de esas capacidades distintas, o cuando menos un profundo choque con lo que habitualmente hacen.

Los cambios en los procesos comunicativos, generados por los avances tecnológicos que se suceden a velocidad de vértigo, están repercutiendo de manera incuestionable en el ámbito de la enseñanza. Siguiendo a Buckingham (2006), «tenemos que definir urgentemente para la escuela un papel mucho más proactivo como institución clave de la esfera pública». En esta línea el Informe Delors (1994: 91-103) ya señalaba que «el siglo XXI, que ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planteará a la educación una doble exigencia, la de transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, y la de definir orientaciones». Así, se verá «obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para moverse por ellas».

Los medios y las tecnologías, de manera muy contundente en los últimos años, están provocando tempestades, o al menos, están complicando la navegación, siguiendo la metáfora anterior. Su presencia en el ámbito educativo, sin embargo, no está sistematizada, ni se ha producido de forma racionalizada. A menudo, como es fácil constatar, la incorporación ha sido una cuestión política como dotación material de equipos, cajas que llegan a las escuelas y ni siquiera se desempaquetan... Otras veces las Administraciones promueven cursos para la capacitación docente... El determinismo tecnológico, igual que sucediera con parecidos presupuestos en lo mediático, no propicia un cambio directo en lo educativo. Tales esfuerzos se suelen quedar en intentos que no se consolidan en proyectos valientes y coordinados, integrados en el currículum, que hagan posible que los medios y las TIC se conviertan en tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento. «Las TIC no deben ser un fin en sí mismas, es impres-

cindible darles un uso significativo que no solo sea capaz de superar los prejuicios que dificultan su incorporación en la educación, sino que permita que sean utilizadas para formar en el sentido amplio del término en el que, sin olvidar el cómo se hace, tenga prioridad el para qué se hace, dentro de un proyecto pedagógico integral diseñado en función de las necesidades de docentes y alumnos y de la sociedad de la que son parte» (Levis, 2006: 79).

El efecto paradójico del auge del impulso tecnológico y la escasa capacitación de la ciudadanía muestran, según Pérez-Tornero y Martínez-Cerdá (2011: 41-42), cómo un planteamiento difusionista, economicista y sesgado hacia las habilidades técnicas deja de lado «un cambio de actitud cultural» y el desarrollo de la capacidad crítica, la creatividad y la autonomía personal. Algunas investigaciones, en las que hemos participado han evidenciado esta paradoja (Pérez-Rodríguez, Aguaded & Monescillo, 2010). Abordar, por tanto, el desarrollo de la competencia mediática abriría el camino a una escuela fundamentada en el pensamiento crítico, la cooperación y el diálogo, la gestión y producción de nuevos saberes, la funcionalidad de los aprendizajes, la tolerancia y la diversidad.

En este escenario, desde finales del siglo XX, empieza a incorporarse el concepto de «competencias» al ámbito educativo. Éstas vienen a trascender la tradición claramente escorada a la interpretación conductista del aprendizaje hacia una perspectiva en línea con el constructivismo social, incluyendo además de conocimientos y destrezas, las habilidades necesarias para enfrentarse a demandas complejas en determinados contextos (Pérez-Gómez, 2007).

Las competencias básicas se incorporan a la legislación educativa española en el año 2006 con la aparición de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación. Sin embargo, hay un largo recorrido, que se inicia en 1990 con la «Declaración mundial sobre educación para todos y el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje» de Jomtien, Tailandia, reafirmada diez años más tarde en el Foro Mundial de Educación de Dakar. Finalmente, la Comisión establece un grupo de trabajo que en 2004 presenta el informe «Educación y Formación 2010. Competencias Clave» (OCDE, 2005; Comisión Europea, 2006).

La orientación de la educación basada en competencias tiene elementos interesantes que constituyen un avance en la manera de plantearse, afrontar y buscar soluciones a algunos de los problemas y de las dificultades más acuciantes a los que se enfrenta la educación. Quizás lo más destacado y sugerente sea la idea señalada por Perrenoud (2004) de «ser capaz de

activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas», algo que está muy presente en relación con los retos que la sociedad plantea a la educación. Una perspectiva que contemple la integración de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación, es decir, que fomente el espíritu crítico, la creatividad y la posibilidad de expresión sin fronteras, más allá de cortapisas de formato, tiempo o espacio.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (MEC, 2006) sistematiza las competencias básicas en ocho, siguiendo las recomendaciones del Parlamento Europeo, entre las que se incluye la referida al «Tratamiento de la información y competencia digital». Esta competencia supone un reconocimiento curricular a iniciativas que se han ido desarrollando en nuestro país en relación con una educación que atienda la incorporación de los medios y las TIC. Y además, en relación con las directrices europeas, la LOE concreta para esta competencia una serie de habilidades que van más allá del uso de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento. Merece destacarse que no solo interesan las habilidades de buscar, obtener, procesar y comunicar; esta competencia persigue la transformación en conocimiento. Nosotros lo interpretamos como el dominio de los lenguajes y soportes, pautas de decodificación y transferencia que los medios y tecnologías incorporan y su aplicación a la comprensión, la interpretación crítica, la comunicación y la expresión. Así, se expone que «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 solo diferentes lenguajes y técnicas específicas, sino también las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación» (MEC,

2006). Todos estos aspectos se revelan como determinantes para la alfabetización que se precisa para el desarrollo de la competencia mediática.

Históricamente la competencia digital y la competencia audiovisual han permanecido claramente separadas. Mientras la competencia audiovisual se centraba en los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con los medios de comunicación de masas y el lenguaje audiovisual, la competencia digital abordaba la capacidad de búsqueda, procesamiento, comunicación, creación y difusión por medio de las tecnologías.

Masterman (1993: 275-284) sienta las bases de lo que se ha considerado la base de la educación en

La orientación de la educación basada en competencias tiene elementos interesantes que constituyen un avance en la manera de plantearse, afrontar y buscar soluciones a algunos de los problemas y de las dificultades más acuciantes a los que se enfrenta la educación. Quizás lo más destacado y sugerente sea la idea señalada por Perrenoud (2004) de «ser capaz de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas», algo que está muy presente en relación con los retos que la sociedad plantea a la educación.

medios, haciendo hincapié en la alfabetización audiovisual y la colaboración entre familia, profesorado y profesionales de los medios de comunicación, así como en la adecuada formación de los docentes y la creación de instituciones que fomenten la interacción y la integración de la educación mediática en las aulas. El auge tecnológico va a desplazar el apogeo de lo audiovisual a finales del XX. Muchos defensores de la educación en medios pensaron que las tecnologías serían un revulsivo para la práctica docente. Aunque se ha comprobado que persistiría su carácter instrumental en detrimento de la formación, el espíritu crítico, la expresión y la creatividad.

No obstante, la necesidad de educar para una interacción crítica e inteligente con los medios ha seguido siendo una prioridad para el Parlamento y la Comisión Europea («Directiva de Servicios de Medios

Audiovisuales», «Un enfoque europeo sobre alfabetización mediática en el entorno digital, Recomendación sobre la alfabetización mediática», «Políticas de educación en medios: aportaciones y desafíos mundiales», entre otras), donde se evidencia la necesidad de una alfabetización mediática que sobrepase las fronteras y que forme parte de las prioridades educativas a nivel global. La clave de tal conceptualización estriba en su relación necesaria con lo educativo y lo sociocultural. En este sentido, se ha de tender a relacionar las competencias digitales con la alfabetización clásica (lectura y escritura), a la transformación cultural y a la convergencia de medios (Pérez-Tornero, 2004; Pérez-Tornero & Martínez Cerdá, 2011).

La alfabetización mediática, según la Directiva

Es necesaria una acción educativa para conseguir ciudadanos competentes mediáticamente, que sepan buscar y discriminar la información, comprenderla, expresarse con y a través de los medios, participar activamente, comunicarse... Nuestro estudio nos ha permitido comprobar que hay un creciente interés por la formación, enfocándose hacia los docentes encargados de la preparación competencial de su alumnado.

2007/65, «abarca las habilidades, los conocimientos y las capacidades de comprensión que permiten a los consumidores utilizar con eficacia y seguridad los medios. Las personas competentes en el uso de los medios podrán elegir con conocimiento de causa, entender la naturaleza de los contenidos y los servicios, aprovechar toda la gama de oportunidades ofrecidas por las nuevas tecnologías de la comunicación y proteger mejor a sus familias y a sí mismas frente a los contenidos dañinos u ofensivos». El hecho de que la tendencia de los actuales medios sea la digitalización y que, de este modo, no se pueda llegar a entender una competencia sin la otra, nos lleva, en este trabajo, a considerar la integración conceptual y terminológica de la alfabetización digital y/o audiovisual en la mediática y por tanto, a proponer una serie de dimensiones e indicadores para anclar un planteamiento didáctico convergente.

2. Material y métodos

El estudio, mediante el análisis de seis investigaciones y trabajos que abordan la alfabetización digital y mediática, describe de manera cualitativa los aspectos relevantes de dichas investigaciones, considerando una serie de cuestiones tales como: los destinatarios a los que se dirigen; la conceptualización utilizada (alfabetización audiovisual, digital o mediática) y el concepto que subyace; las dimensiones que se plantean, tipo de taxonomía, indicadores..., y las propuestas didácticas: objetivos, contenidos, actividades... que se relacionan directamente con el desarrollo de la competencia mediática. Ello nos permitirá delimitar dimensiones e indicadores para anclar un planteamiento didáctico convergente de desarrollo de la competencia mediática.

La muestra ha sido seleccionada, de forma intencionada, dentro de un universo de documentos, experiencias e investigaciones acerca de la alfabetización mediática, estimando los criterios de actualidad y de autoría o de respaldo de algún organismo o institución de reconocido prestigio en el campo. Así se han analizado:

- Un artículo de Area (2008), que aborda el desarrollo de las competencias informacionales y digitales para formar al alumnado como ciudadano autónomo, inteligente y crítico ante la sociedad del siglo XXI, defendiendo un modelo educativo de uso de las tecnologías y sugiriendo una propuesta de actividades didácticas clasificadas en función de tres dimensiones consideradas principales en dichas competencias.
- La investigación de Celot y Pérez-Tornero (2009) relacionada con políticas de alfabetización mediática y focalizada en el análisis, reflexión y propuestas en el campo de la alfabetización digital para Europa, que plantea un primer sistema de indicadores para la medición de los niveles de alfabetización mediática, es otro de los trabajos que hemos revisado.
- La «Taxonomía de Bloom para la era digital» (Churches, 2009), que atiende los nuevos comportamientos, acciones y oportunidades de aprendizaje, y se amplía con métodos y herramientas sobre las nuevas formas de aprender.
- La «Teacher Resource Guide» (Di Croce, 2009),

cuyo propósito es el desarrollo de habilidades mediáticas de los estudiantes para ayudarles a deconstruir las imágenes y mensajes que reciben a través de los medios de comunicación.

- El documento con una propuesta de dimensiones e indicadores para valorar la competencia en comunicación audiovisual de la Universidad Pompeu Fabra en colaboración con el Consejo del Audiovisual de Cataluña (Ferrés, 2007).

- Las aportaciones de Marquès (2009) para la integración de los 39 ítems organizados en once dimensiones que se establecieron en el estudio de 2002 desarrollado por el «Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de la Generalitat de Catalunya» conjuntamente con otras siete Autonomías (Asturias, Baleares, Canarias, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, País Vasco y Murcia).

3. Resultados

Los datos de nuestro análisis nos van a facilitar la sistematización del concepto de competencia mediática, estableciendo una serie de dimensiones e indicadores para el desarrollo de la misma desde un planteamiento didáctico convergente. Para ello, recabamos información sobre a quién se dirigen los estudios revisados; la conceptualización o concepto subyacente; las dimensiones que se plantean e indicadores; y las propuestas didácticas si las hubiese.

El estudio de Area (2008) se dirige a los profesores encargados de la capacitación de alumnos en el desarrollo de la competencia informacional y digital. Se utiliza el concepto de «competencias informacionales y digitales», basándose en la relación que de ambas se hace en el currículo actual, justificándose por el hecho de que al «separar ambas alfabetizaciones, como se ha realizado en el pasado, se corre el riesgo de caer en planteamientos simplistas y parcializados». Se aboga por «la alfabetización en la cultura digital» que supone aprender a manejar los aparatos, el software, el desarrollo de competencias y habilidades cognitivas relacionadas con la obtención, comprensión y elaboración de información y con la comunicación e interacción social a través de las tecnologías, además del «cultivo y desarrollo de actitudes y valores que otorguen sentido y significado moral, ideológico y político a las acciones desarrolladas con las tecnologías». En relación a las dimensiones, el documento presenta tres ámbitos de desarrollo de las competencias informacionales y digitales, que deberían trabajarse de manera integral: 1) Adquisición y comprensión de información; 2) Expresión y difusión de información y 3) Comunicación e interacción social. En cuanto a la propuesta didáctica,

se basa en los principios de la Escuela Nueva y de la teoría alfabetizadora de Freire, adaptados a la práctica educativa apoyada en las TIC. Se sugieren actividades didácticas genéricas de uso de las TIC sobre las tres dimensiones establecidas.

La investigación de Celot y Pérez-Tornero (2009) tiene como destinatarios a los ciudadanos de los países europeos, en tanto que se crea un primer marco para la medición de los niveles de alfabetización mediática en dichos países. El concepto que se utiliza atiende a una «alfabetización mediática» (media literacy) «that includes the consideration of all media, traditional (analogue), novel (digital) and their convergence». Se identifican dos dimensiones dentro de la alfabetización mediática: una derivada de la capacidad individual de usar los medios, que a su vez se divide en competencias individuales y de carácter social; y otra procedente del análisis contextual o de los «factores del entorno» que intervienen en este campo. Cada una de estas dimensiones se distribuye en diferentes criterios. Dentro de los factores contextuales, los criterios «disponibilidad de medios de comunicación» y «contexto» (educativo, regulativo, industrial y civil), y entre los criterios relacionados con la dimensión de las habilidades individuales, «el uso» (destrezas técnicas individuales de utilización), la «comprensión crítica» (fluidez individual para la comprensión y la interpretación) y las «habilidades comunicativas» (la capacidad individual para establecer relaciones sociales a través de los medios). Se expone que la alfabetización mediática es el resultado de un proceso dinámico entre la disponibilidad y el contexto, por una parte, y las habilidades comunicativas, por otra, pasando por la competencia mediática individual. Se define también una serie de componentes que se concretan en distintos indicadores que servirán para medir el grado de alfabetización mediática de Europa. No se hacen propuestas didácticas, pero sí se plantean recomendaciones para introducir en el currículo el desarrollo de la competencia mediática, dedicar recursos a la formación de educadores en alfabetización mediática, la promoción de la evaluación de la competencia mediática de educadores, así como la inclusión en la formación profesional y ocupacional de la educación y formación en medios.

Los principales destinatarios en el trabajo de Churches (2009) son los docentes y los formadores en general. La conceptualización que utiliza el texto se vincula más con la competencia digital. Se parte de una clasificación de los procesos cognitivos referentes al aprendizaje (taxonomía de Bloom) y se adaptan para incorporar las habilidades que intervienen en la competencia digital. Así, se diferencian seis categorías que

van en orden ascendente, de inferior a superior (recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear) cada una de las cuales está compuesta por distintas habilidades. Se incluye además la colaboración y comunicación como elementos esenciales. Presenta actividades digitales para cada una de las dimensiones, remarcando la importancia de utilizar herramientas que fomenten la colaboración entre los alumnos como wikis, blogs de aulas, herramientas colaborativas para documentos, redes sociales...

El trabajo de Di Croce (2009) es una guía destinada a apoyar al profesorado en el desarrollo de la alfabetización mediática de los estudiantes, contribuyendo al examen de las sociedades de consumo y las formas en que las personas responden a la información que reciben. La terminología que se emplea, alfabetización mediática (Media Literacy), implica la convergencia de los medios de comunicación tradicionales con los medios digitales. Se plantea, en esta línea, que debe considerarse en la definición de los medios de comunicación en el siglo XXI: «Internet (incluyendo websites, blogs, podcasts, RSS feeds y redes sociales tales como Facebook), películas y música, libros (incluyendo e-books), cómics y revistas, publicidad (esto es, vallas publicitarias, productos de marca como camisetas y productos que aparecen en televisión o cine), teléfonos móviles (y sus aplicaciones), videojuegos y los espacios físicos (esto es la tienda coca cola)». Respecto a las dimensiones que se barajan sobre alfabetización mediática no se ofrece clasificación alguna. No obstante, se facilitan una serie de conceptos clave sobre medios referidos a la construcción de la realidad de éstos, la negociación del significado por parte de las audiencias, las implicaciones comerciales, la ideología, las implicaciones sociales y políticas, la forma, contenido y la estética. Como propuesta didáctica se aporta una relación de actividades para reflexionar sobre los distintos temas implicados en los medios de comunicación, además de actividades de producción como la creación de una historia bajo el rol de editor o la deconstrucción de anuncios que facilitan la evaluación de la información transmitida por los medios.

La investigación de Ferrés (2007) pretende «contribuir a elaborar los objetivos, procesos y contenidos en comunicación audiovisual que deberían ser desarrollados y adquiridos por el alumnado con carácter general al final de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y servir de base para el desarrollo de posteriores aprendizajes en este campo a lo largo de toda la vida; así como también los contenidos del currículo universitario para la formación de los futuros profesores y futuros profesionales de la comunicación y la informa-

ción en general». El concepto subyacente es el de competencia en comunicación audiovisual, entendida como «la capacidad de un individuo para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo. Esta competencia está relacionada con el conocimiento de los medios de comunicación y con el uso básico de las tecnologías multimedia necesarias para producirlas». Más concretamente, dicha competencia «comporta el dominio de conceptos, procedimientos y actitudes relacionadas con lo que podrían considerarse las seis dimensiones fundamentales de la Comunicación Audiovisual». Se presentan seis dimensiones, entendiéndose cada una en relación con las demás y no como compartimentos estancos. Dentro de cada dimensión se detallan una serie de indicadores distribuidos en dos ámbitos: el del análisis y el de la expresión: el lenguaje (conocimiento de los códigos y capacidad de análisis de los mensajes audiovisuales); la tecnología (conocimiento teórico y capacidad de utilización de las herramientas que hacen posible la comunicación audiovisual); los procesos de producción y programación (conocimiento de las funciones asignadas a los principales agentes de producción y las fases, y la capacidad para elaborar mensajes audiovisuales); la ideología y los valores (capacidad de lectura comprensiva y crítica y capacidad de análisis crítico de los mensajes audiovisuales); recepción y audiencia (capacidad de reconocerse como audiencia activa y de valorar críticamente los elementos emotivos, racionales y contextuales que intervienen en la recepción de los mensajes audiovisuales); la dimensión estética (capacidad de analizar y valorar los mensajes audiovisuales desde el sentido estético y capacidad para relacionarlos con otras formas de manifestación mediática y artística). En cuanto a las propuestas didácticas, no hace ninguna explicitación más que la contribución del producto final a la elaboración de objetivos, procesos y contenidos en comunicación audiovisual.

El documento de trabajo de Marquès (2009) se enfoca a los docentes involucrados en el desarrollo competencial de su alumnado. Se utiliza el concepto de «competencia digital», definida como «la combinación de conocimientos, habilidades y capacidades, en conjunción con valores y actitudes, para alcanzar objetivos con eficacia y eficiencia en contextos y con herramientas digitales. Esta competencia se expresa en el dominio estratégico de cinco grandes capacidades asociadas respectivamente a las diferentes dimensiones de la competencia digital». Se plantean cinco dimensiones compuestas a su vez de cinco indicadores cada una:

dimensión del aprendizaje (la transformación de la información en conocimiento y su adquisición), dimensión informacional (la obtención, la evaluación y el tratamiento de la información en entornos digitales), dimensión comunicativa (la comunicación interpersonal y la social), dimensión de la cultura digital (las prácticas sociales y culturales de la sociedad del conocimiento y la ciudadanía digital) y la dimensión tecnológica (la alfabetización tecnológica y el conocimiento y el dominio de los entornos digitales). Estas dimensiones se concretan en cinco capacidades asociadas, relativas a medios y entornos digitales: aprender y generar conocimiento; obtener, evaluar y organizar información en formatos digitales; comunicarse, relacionarse y colaborar en entornos digitales; actuar de forma responsable, segura y cívica; y utilizar y gestionar dispositivos y entornos de trabajo digitales, que servirán para elaborar actividades de enseñanza y aprendizaje que contribuyan al desarrollo de la competencia digital.

4. Discusión

Si partimos de que en la sociedad actual resultan imprescindibles las destrezas relacionadas con los medios, las tecnologías y el tratamiento de la información para avanzar en la adquisición de autonomía para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, parece relevante la determinación de dimensiones e indicadores necesarios para la realización de un planteamiento didáctico adecuado en torno al desarrollo de la competencia mediática.

El hecho de que las personas estén en constante contacto con las pantallas promueve la errónea creencia de que son capaces de aprehender de manera crítica la información que éstas les transmiten. Investigaciones como las de Aguaded y otros (2007); Aguaded y otros (2011), y Pérez-Tornero y Martínez-Cerdá (2011) coinciden en esta circunstancia de que la mera dotación tecnológica o mediática no hace ciudadanos competentes. En este sentido, es necesaria una acción educativa para conseguir ciudadanos competentes mediáticamente, que sepan buscar y discriminar la información, comprenderla, expresarse con y a través de los medios, participar activamente, comunicarse... Nuestro estudio nos ha permitido comprobar que hay un creciente interés por la formación, enfocándose

hacia los docentes encargados de la preparación competencial de su alumnado. Los trabajos de Area (2008), Churches (2009), Di Croce (2009), Ferrés (2007) y Marquès (2009). Ferrés (2007) incluyen también al alumnado de la Enseñanza Obligatoria y a los futuros profesionales de la información y la comunicación. En general, se hace especial hincapié en la educación formal, dejando de lado un amplio abanico de la sociedad: amas de casa, personas mayores, desempleados... que se encuentran igualmente instalados en una sociedad mediatizada y, a la vez, ajenos a los procesos alfabetizadores. Aspecto que consideramos clave coincidiendo con Buckingham (2009) en

Para llevar a cabo actuaciones didácticas que incidan en la competencia mediática, será conveniente atender a los procesos de acceso y búsqueda de información, a los distintos lenguajes que codifican los mensajes de nuestro tiempo, a la recepción y comprensión de los mismos, a la tecnología que los difunde y soporta, a la producción, política e ideología de las industrias mediáticas, a la participación ciudadana y a la vertiente creativa.

relación con los cambios necesarios en las políticas y prácticas sobre Media Literacy.

Nuestro análisis evidencia, en cuanto a la cuestión terminológica y conceptual, dos tendencias claramente diferenciadas, por una parte los estudios referidos a la alfabetización mediática (Media Literacy) (Celot & Pérez-Tornero, 2009; Di Croce, 2009) aunando los medios tradicionales (televisión, radio, prensa...) con las tecnologías en alza; y por otra, los que describen la competencia digital (Marquès, 2009) o competencias informacionales y digitales (Area, 2008) que se centran en desarrollar la alfabetización digital: contenidos, habilidades y actitudes que se relacionan con la búsqueda, comprensión, comunicación, creación y difusión de la información utilizando las tecnologías. El documento de Ferrés (2007) utiliza el concepto de competencia en comunicación audiovisual, incluyéndose entre sus dimensiones la tecnología, aunque centrada en el uso de estas herramientas para contribuir a la mejora de la comunicación audiovisual. Y la propuesta

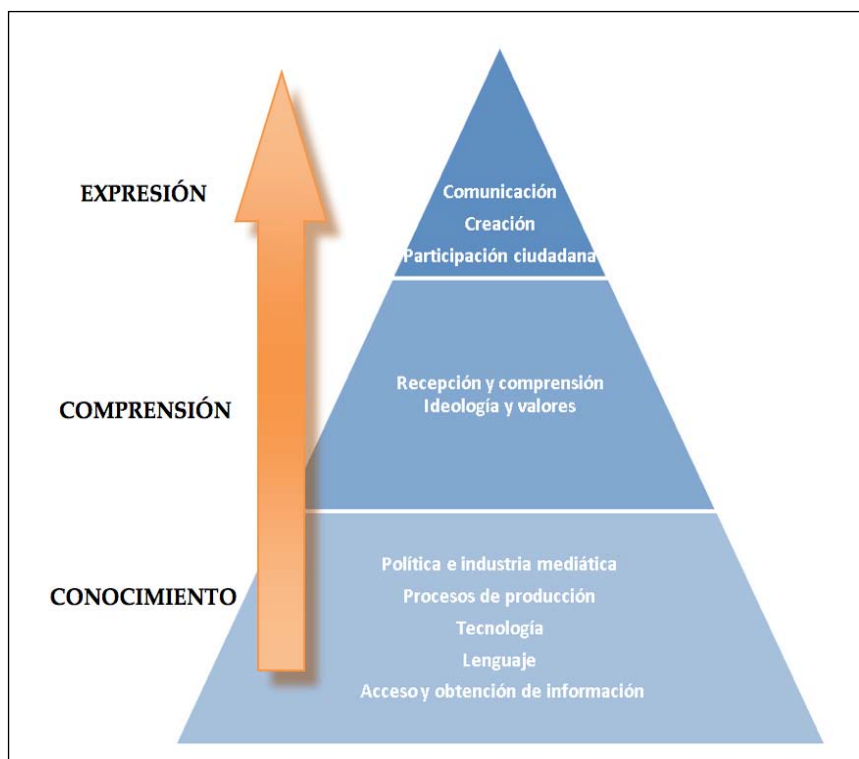
de Churches (2009) que adapta las habilidades relacionadas con la competencia digital a los procesos cognitivos de aprendizaje de la taxonomía de Bloom. Nos parece conveniente una convergencia terminológica en consonancia con la convergencia de medios que ya apuntaba Pérez-Tornero (2004) en relación con aspectos socioculturales y que la Comisión Europea conceptualiza (2007; 2009).

Concluimos, respecto a las dimensiones, que existe bastante diversidad entre las distintas propuestas. No obstante, hay una cierta relación entre los documentos que establecen las dimensiones de la alfabetización mediática (Celot & Pérez-Tornero, 2009) o competencia en comunicación audiovisual (Ferrés, 2007) por una parte, y los que presentan las dimensiones de la competencia digital (Area, 2008; Marquès, 2009) por otra. La principal diferencia entre los primeros estriba en la incorporación de los factores contextuales (Celot & Pérez-Tornero, 2009), mientras que en la investigación de Ferrés (2007) solo aparece una dimensión destinada únicamente a los procesos y agentes de producción y programación, asimismo, tampoco se hace mención de la regulación de los medios de comunicación ni de la participación ciudadana, competencias tan demandadas en una sociedad dominada por las pantallas. Sin embargo, sí se atiende a las disociaciones entre emoción y razón que generan las imágenes que, desde los descubrimientos de la neurociencia (Damasio, 2005), se puede considerar uno de los aspectos más importantes y menos atendidos por la educación en medios, y, desde nuestra perspectiva, un aspecto para investigar. Sería interesante analizar el auge de los videojuegos o la necesidad de la conexión permanente y exposición de imágenes en las redes de los adolescentes.

Los indicadores que se plantean en el caso del «Study on Assessment Criteria for Media Literacy

Levels» (2009) son de carácter más funcional y se muestra una mayor integración de criterios relacionados con la tradicional competencia digital, frente a «La propuesta articulada de dimensiones e indicadores de la competencia en comunicación audiovisual». Las coincidencias son mayores en cuanto a la competencia digital en los trabajos de Area (2008) y de Marquès (2009), señalándose dimensiones relativas a la adquisición y comprensión de información, comunicación e interacción social y expresión y difusión de información. Marquès (2009) especifica una dimensión de cultura digital que abarcaría las prácticas sociales y culturales de la sociedad del conocimiento y la ciudadanía digital y una dimensión sobre la alfabetización tecnológica y el conocimiento y dominio de los entornos digitales.

La amplitud y divergencia reseñada nos ha llevado a realizar una propuesta que integre, entre estas dimensiones e indicadores, los aspectos, a nuestro juicio, más relevantes para el desarrollo de la competencia mediática. Así hemos sistematizado diez dimensiones distribuidas piramidalmente en tres ámbitos. El ámbito del conocimiento comprende: política e industria mediática, procesos de producción, tecnología, lenguaje, acceso y obtención de información. El ámbito de la comprensión reúne las dimensiones de: recepción y comprensión, ideología y valores. Finalmente,



en la cúspide, la expresión, situamos: comunicación, creación y participación ciudadana. Hemos definido una serie de indicadores involucrados en cada una de ellas, para posteriormente plantear actividades de índole general.

En este sentido, solo la mitad de los documentos analizados ofrecen propuestas didácticas. De estos, tanto el de Area (2008) como el de Churches (2009), ofrecen actividades generales adscritas a las diferentes dimensiones o categorías que han señalado, así como los materiales y/o recursos en el primer caso y herramientas digitales en el segundo, que se pueden utilizar para llevar a cabo dichas actuaciones. Esta generalidad se hace más evidente en «La taxonomía de Bloom», con actividades como recitar, definir, ejecutar, jugar... sin más concreción didáctica. «La guía de alfabetización mediática» (Di Croce, 2009) sí propone tareas orientadas al desarrollo de la competencia que se va a adquirir (Media Literacy), el contexto al que se va a aplicar, los conocimientos previos y los tipos de preguntas, recursos...

Por tanto, en relación con las dimensiones que hemos descrito, y tras este estudio definimos una serie de actividades para el desarrollo de la competencia mediática, que pueden verse en el cuadro adjunto.

A la vista de todo lo que hemos ido exponiendo en este trabajo, pensamos que el desarrollo de la alfabetización mediática implica una conceptualización más amplia en relación con el dominio de conceptos, procedimientos y actitudes para expresarse y entender la comunicación en cualquier tipo de soporte mediático o tecnológico. En consecuencia, para llevar a cabo actuaciones didácticas que incidan en la competencia mediática, será conveniente atender a los procesos de acceso y búsqueda de información, a los distintos lenguajes que codifican los mensajes de nuestro tiempo, a la recepción y comprensión de los mismos, a la tecnología que los difunde y soporta, a la producción, política e ideología de las industrias mediáticas, a la participación ciudadana y a la vertiente creativa. De este modo, conseguiremos personas autónomas y críticas a la hora de enfrentarse a los medios y las tecnologías de la información y la comunicación.

Somos conscientes de que el análisis de seis trabajos constituye una limitación de los resultados. Además, dada la naturaleza de las tecnologías, sus rápidos cambios y los avances, es preciso una constante revisión de las dimensiones e indicadores. La elaboración de una propuesta didáctica concreta y su aplicación en un contexto real, comprobando así la eficacia de la

DIMENSIONES	ACTIVIDADES
Acceso y búsqueda de información	- Realizar búsquedas temáticas a través de buscadores, definiendo y utilizando los tópicos... - Acceder y consultar bases de datos, bibliotecas, páginas de organismos oficiales... - Buscar y recuperar información sobre películas, libros...
Lenguaje	- Analizar los distintos códigos que aparecen en anuncios, películas, conversaciones de chat... - Realizar pequeñas producciones.
Tecnología	Utilización de diferentes herramientas tecnológicas para la elaboración de un documento audiovisual.
Procesos de producción	- Descomposición de una programación en fases. - Análisis de las diferencias entre emisiones en directo y en diferido.
Política e industria mediática	Simulación sobre el envío de una queja.
Ideología y valores	- Analizar el uso de estereotipos en la televisión. - Analizar los aspectos de fiabilidad de un sitio web.
Recepción y comprensión	- Resumir y organizar la información a través de mapas conceptuales. - Analizar las sensaciones que nos despiertan programas o anuncios publicitarios.
Participación ciudadana	Role playing sobre distintos tipos de participación a través de las tecnologías.
Creación	- Producir películas a través de herramientas como Movie Maker, Pinnacle... - Realizar podcasts. - Creación de documentos multimedia. - Elaboración de blogs o wikis.
Comunicación	- Fomento del debate o la discusión a través de entornos virtuales. - Realización de proyectos colaborativos a distancia. - Colaboración para la solución de actividades con ayuda de las herramientas tecnológicas.

clasificación realizada con este estudio, es nuestra próxima meta.

Referencias

- AGUADED, J.I. & AL. (2007). *Observatics. La implementación del software libre en centros TIC andaluces. Proyecto de investigación*. Huelva: Universidad de Huelva, Grupo Ágora.
- AGUADED, J.I. & AL. (2011). *El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza. Memoria de investigación*. Huelva: Grupo Comunicar, Universidad de Huelva, Grupo Ágora.
- AREA, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la Escuela*, 64, 5-17.
- APARICI, R. & AL. (2010). *La educación mediática en la Escuela 2.0*. (http://ntic.educacion.es/w3/web_20/informes/educacion_mediatuca_e20_julio20010.pdf) (12-01-2011).
- BUCKINGHAM, D. (2006). *La educación para los medios en la era de la tecnología digital*. Congreso X Aniversario de MED «La sapienza di comunicare». Roma, marzo. (www.signis.net/IMG/pdf/Buckingham_sp.pdf) (19-01-2011).
- BUCKINGHAM, D. (2009). The future of media literacy in the digital age: some challenges for policy and practice. In P. VERNIERS (Org.). *EuroMeduc: Media Literacy in Europe: Controversies, Challenges and Perspectives*. (pp. 13-23). Bruselas: EuroMeduc. (www.euro-meduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc_ENG.pdf) (03-06-2011).
- CELOT, P. & PÉREZ-TORNERO, J.M. (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. A comprehensive view of the concept of media literacy and an Understanding of how media literacy level in Europe Should Be Assessed*. Brussels: European Commission.
- CHURCHES, A. (2009). *La taxonomía de Bloom para la era digital*. (<http://edorigami.wikispaces.com/>) (12-01-2011).
- COMISIÓN EUROPEA (Ed.) (2006). *Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006]. (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:ES:NOT>) (10-01-2011).
- COMISIÓN EUROPEA (Ed.) (2007). *Directiva 2007/65/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de diciembre de 2007 de Servicios de medios audiovisuales sin fronteras*. [Diario Oficial L 332/31 de 18.12.2007]. (http://europa.eu/legislation_summaries/audiovisual_and_media/l24101a_es.htm) (10-01-11).
- COMISIÓN EUROPEA (Ed.) (2009). *Recomendación de la Comisión, de 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*. [Diario Oficial L 227 de 29.8.2009] (05-02-11).
- DAMASIO, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- DELORS, J. & AL. (1994). *La educación encierra un tesoro*. (www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF) (10-01-11).
- DI CROCE, D. (2009). *Media Literacy. Teacher Resource Guide*. Canadian Broadcasting Corporation.
- FERRÉS, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Quaderns del CAC*, 25, 9-17.
- FRAU-MEIGS, D. & TORRENT, J. (2009). Políticas de educación en medios: Hacia una propuesta global. *Comunicar*, 32, 10-14. (DOI: 10.3916/c32-2009-01-001).
- LEVIS, D. (2006). Alfabetos y saberes: la alfabetización digital. *Comunicar*, 26, 78-82.
- MARQUÈS, P. (2009). *Aportaciones sobre el documento puente: competencia digital*. (<http://dl.dropbox.com/u/20875810/personal/competen.htm>) (24-05-2011).
- MASTERMAN, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: De la Torre.
- MEC (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Madrid: BOE, 106.
- OCDE (2005). *Definición y selección de competencias clave (DeSeCo)*. (www.deseco.admin.ch/) (14-02-2011).
- PÉREZ-GÓMEZ, A.I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas*. Santander: Consejería de Educación.
- PÉREZ-RODRÍGUEZ, M.A., AGUADED, J.I. & MONESCILLO, M. (2010). Hacia una integración curricular de las TIC en los centros educativos andaluces de Primaria y Secundaria. *Bordón*, 62 (4), 7-23.
- PÉREZ-TORNERO, J.M. (2004). *Promoting Digital Literacy. Understanding Digital Literacy*. Unión Europea: Educación y Cultura.
- PÉREZ-TORNERO, J.M. & MARTÍNEZ-CERDÁ, J.F. (2011). Hacia un sistema supranacional de indicadores mediáticos. *Infoamérica*, 5, 39-57. (www.infoamerica.org/icr/icr_05.htm) (05-02-2011).
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- PRENSKY, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: Ediciones SM.
- PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9, 1-6. (www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20%20Part1.pdf) (19-01-2011).