

LA COMPETENCIA MEDIÁTICA EN LOS ADOLESCENTES EL CASO DE INTERNET

Mercedes Muñoz Saldaña
mms@unav.es

Universidad de Navarra. Departamento de Comunicación Pública
Prof. Contratado Doctor. Derecho y Deontología de la Publicidad y de las Relaciones Públicas

Charo Sádaba
csadaba@unav.es

Universidad de Navarra. Vicedecana de Posgrado y Relaciones Externas
Prof. Adjunta. Marketing Especializado. Nuevos Medios Pub. Master en Com. Política y Corporativa

Concepción Naval
cnaval@unav.es

Universidad de Navarra. Vicerrectora de Profesorado
Prof. Titular de Teoría de la Educación

Resumen:

La alfabetización mediática de la ciudadanía, especialmente en el caso de los menores y de los jóvenes, debe ser uno de los retos de los próximos años. Los datos recientemente publicados (un 80% de los jóvenes internautas de los 27 Estados Miembros resultan activos en la participación de las redes sociales y el porcentaje de hogares con conexión a banda ancha se ha duplicado entre 2006 y 2010) ofrecen un panorama que aconseja la intensificación de las iniciativas relativas a la educación sobre consumo de medios y utilización de las nuevas tecnologías. Entre las diferentes vías propuestas para lograr dicha educación parece destacar una de ellas: la escuela. Las iniciativas basadas en la dotación de ordenadores y pizarras digitales, aún siendo positivas, no parecen cubrir las necesidades de dicho reto. Por lo tanto, la aplicación y desarrollo de las últimas aportaciones sobre alfabetización mediática y competencia digital en este sector podrían aportar novedades fructíferas en esta materia.

Palabras clave: competencia mediática, alfabetización digital, jóvenes, menores y escuela.

Abstract:

Media literacy of citizens, especially minors and young people, should be one of the challenges in the coming years. Data recently published (80% of young Internet users from all 27 Member States are active in participation in social networks; the percentage of households with broadband connections has doubled between 2006 and 2010) provide an overview that advises the intensification of initiatives relating to education on media consumption and usage of new technologies. Among the different routes proposed to achieve this education seems to highlight one of them: the school. Initiatives based in the provision of computers and whiteboards, whilst positive, do not appear to meet the needs of that challenge. Therefore, the implementation and development of recent contributions on media literacy and digital competence in this sector could provide fruitful releases in this field.

Keywords: media literacy, digital literacy, young people, minors and school.

Introducción. Competencias y competencia mediática

El lenguaje de las competencias se ha hecho presente con gran vigor en las últimas cuatro décadas especialmente en el ámbito de la psicología, la lingüística y la teoría de las comunicaciones. Aunque son muchos los autores que han aventurado definiciones sobre las competencias (Boyatzis, 1982; Le Boterf, 1993; Levy-Leboyer, 1997; Jover, Fernández-Saliner y Ruiz Corbella, 2005; Sarramona, Domínguez, Noguera y Vázquez, 2005), se podría sugerir como elemento esencial “aquellos comportamientos observables y habituales que posibilitan el éxito de una persona en su actividad o función” (Cardona, Chinchilla, 1999; cfr. Woodruffe, 1993).

En la actualidad, el enfoque de las competencias se aborda desde un paradigma educativo en el que domina lo tecnológico y económico y las competencias se ponen al servicio de la competitividad, productividad, eficacia, eficiencia, lucro permanente, utilidades inmediatas, inversión productiva, comercialización del conocimiento y capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes. Se trata en la práctica de un sistema que busca estrechar los lazos entre la formación profesional y las actividades laborales y productivas (Gavari, Lara, 2010, 34-5).

Actualmente es un término común en muchos sectores, especialmente en el educativo y no sólo en el empresarial asociado a los recursos humanos como fue en su inicio (Alles, 2000; Cardona, García-Lombardía, 2005). En el caso español, en concreto, tanto la LOGSE como la LOE asumieron con total apertura el discurso de las competencias. También se han hecho presentes en la educación superior, en el desarrollo de los nuevos planes de estudio que el espacio europeo de educación superior nos ha traído (Ugarte, Naval, 2008, 2010).

Si echamos una mirada al marco internacional comprobamos que han sido muchos los organismos que han abordado la tarea de definir y especificar el contenido de las competencias básicas del currículum escolar. Una síntesis adecuada se presenta en la siguiente tabla:

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Internacional	UNESCO Informe Delors							OCDE DeSeCo			
EEUU						NCREL		21st Century Skills			
Europa								Socrates Tunning			Parlamento europeo y Consejo
España											LOE

Tabla I: Resumen cronológico de los principales estudios sobre las competencias básicas (Lara, 2008, 1701)

Estos informes recogen las distintas competencias básicas a adquirir en la escolarización. Dado el margen de espacio con el que contamos aquí simplemente señalaríamos, por la trascendencia que tuvo, el informe NCERL¹.

El informe *Las destrezas de enGauge para el siglo XXI* (NCREL, 2001) concreta cuatro destrezas básicas que todo estudiante debería dominar, y que se resumen en:

Alfabetización en la era digital

- Alfabetismo básico (leer, escribir) científico, económico y tecnológico
- Alfabetismo visual y de información
- Alfabetismo multicultural y conciencia global

Pensamiento creativo

- Capacidad de adaptación, administración de la complejidad y autodirección
- Curiosidad, creatividad y toma o aceptación de riesgos
- Pensamiento complejo, de orden superior y raciocinio reflexivo

Comunicación efectiva

- Trabajo en equipo, colaboración y destrezas interpersonales
- Responsabilidad personal, social y cívica
- Comunicación interactiva

Alta productividad

- Establecimiento de prioridades, planificación y gestión para lograr resultados
- Uso efectivo de herramientas para el mundo real
- Productos relevantes y de alta calidad

Como se puede comprobar estas destrezas muestran una estrecha relación con la competencia mediática, especialmente las correspondientes al primer apartado.

Si completamos este panorama con los datos que aporta el *Partnership for 21st Century Skills* (2003) que ofrece un modelo de enseñanza que incluye las habilidades del s. XXI, vemos como apunta entre los logros a alcanzar, en tercer lugar: *Habilidades en el manejo de la Información, los medios y las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Los ciudadanos del s. XXI viven en un entorno tecnológico caracterizado por el acceso a abundante información, por los rápidos cambios tecnológicos, y por la facilidad para colaborar con otros en formas nuevas y sin precedentes. El nuevo ciudadano debería ser capaz de manejar el uso de las TIC, de los medios y de la información de forma crítica. El desarrollo de la competencia técnica debe ir acompañada de habilidades intelectuales de orden superior como pensamiento crítico y utilización inteligente, creativa y ética de las TIC.

Si nos ceñimos al caso español y al territorio más concreto en que nos movemos (Gobierno de Navarra, 2006), podemos ver cómo la competencia básica “Tratamiento de la información y competencia digital”, está integrada en todas las áreas curriculares de educación primaria y de ESO, así como específicamente en las áreas de tecnología e informática de la ESO, lo cual nos da idea de la importancia que tiene en el conjunto del currículo para la formación de los ciudadanos.

¹ Para un tratamiento más extenso de éste y de los demás informes se puede ver Gavari, Lara: 2010

La alfabetización mediática en los adolescentes

En agosto 2009, la Comisión Europea advertía que los jóvenes europeos están en peligro de desaprovechar las ventajas de la actual sociedad de la información, de alta tecnología, si no se intensifican los esfuerzos por alfabetizarlos mediáticamente. Esta alfabetización debe preparar para acceder a las imágenes, sonidos y textos, analizarlos y valorarlos, así como para usar los medios de comunicación tradicionales y nuevos implicados en la comunicación y generación de contenidos mediáticos².

La importancia actual de la alfabetización mediática, especialmente en el caso de los menores y de los jóvenes, queda patente en la intensa labor de reflexión e investigación impulsada por la Comisión Europea en los últimos años en el seno de la Unión Europea. No pasa desapercibido que la Dirección General de Educación y Cultura y la Dirección General de Medios y Sociedad de la Información dediquen en la actualidad una sección específica a esta competencia por considerarla esencial para todos los ciudadanos en la sociedad actual³.

Así encontramos documentos tales como la Recomendación de la Comisión sobre “La alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente” de 2009; el Informe del Parlamento Europeo sobre “Alfabetización mediática en el mundo digital”, de 2008; o la Comunicación del Comisión “Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital” de 2007”. Todos ellos constituyen el exponente más actual del interés por la *Media Literacy* tanto en la política mediática como en la política educativa de la Unión Europea.

De hecho, la Directiva de Servicios de Medios Audiovisuales promulgada en 2007 y codificada en 2010 (Directiva 2007/65/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de diciembre de 2007, Directiva 2010/13/UE en su versión codificada) considera la alfabetización mediática como un objetivo prioritario para el correcto funcionamiento de los servicios audiovisuales en el seno de los Estados Miembros.

Al contrario de lo que puede ocurrir en otros temas, en el caso de la alfabetización mediática existe una correspondencia directa entre el interés político a nivel europeo por desarrollar medidas concretas y la realidad práctica o el interés social respecto de dicha cuestión. Como prueba de ello, en el caso de los jóvenes, los datos publicados en diciembre de 2010 sobre acceso y uso de Internet en la Unión Europea resultan concluyentes: un 80% de los jóvenes internautas de los 27 Estados Miembros resultan activos en cuanto a su participación en las redes sociales y el porcentaje de hogares con conexión a banda ancha se ha duplicado entre 2006 y 2010.

En el primer trimestre de 2010 el 70% de los hogares europeos tenía acceso a Internet comparado con el 49% del primer trimestre de 2006. Además, el porcentaje de hogares con conexión a Internet de banda ancha se duplicó, hasta alcanzar el

² Recomendación de la Comisión Europea, IP/09/1244

³ http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/global/index_en.htm.

61% en 2010 frente al 30% en 2006⁴. En relación a los menores y adolescentes los datos son aún más concluyentes ya que el porcentaje de hogares con niños que disponen de acceso a Internet y uso de banda ancha supera en 20 puntos porcentuales al resto de hogares: 84% frente al 65%. Este dato se repite, además, en los 27 Estados Miembros⁵. En 2010, los países con un mayor porcentaje de acceso a Internet fueron Holanda, Luxemburgo, Suecia y Dinamarca.

En el caso de España, los datos son los siguientes:

Internet access		Broadband connection		Internet access by type of household, 2010		
2006	2010	2006	2010	Households with children	Households without children	
EU27	49	70	30	61	84	65
Spain	39	59	29	57	73	52

Tabla II: Households with internet access, broadband connections and access by type of household (%)

Fuente: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/4-14122010-BP/EN/4-14122010-BP-EN.PDF

También se corresponden los temas centrales que preocupan a las instituciones políticas europeas con la realidad práctica del uso de las nuevas tecnologías por parte de menores y jóvenes. Así, la seguridad en la red, la protección de datos personales, el funcionamiento de la publicidad o el acceso a contenidos inadecuados, son objetivos que se repiten en los documentos mencionados con anterioridad y que cobran relieve en los últimos datos publicados el 8 de febrero de este año con motivo del *Safer Internet Day*. Con datos recopilados en el último trimestre de 2010 en relación con el uso de Internet los 12 meses anteriores, una media del 4% de los europeos encuestados fue consciente de haber sufrido un abuso de su información personal u otras violaciones relacionadas con su privacidad. Entre los países con un mayor porcentaje de incidencias se encuentran Bulgaria y España superando dicha media con un 7%.

Estos mismos datos publicados en febrero reflejan un preocupante, por escaso, uso de software de control parental. Sólo un 14% de las personas encuestadas en los 27 Estados Miembros que vivían en casas con niños, usuarios habituales de Internet en los 12 meses anteriores a la consulta, reconoció tener instalado un sistema de control parental o de filtrado de contenidos. Países como Luxemburgo o Eslovenia superan esta media con un porcentaje del 25% de los hogares, seguidos por Francia con un 24%; Dinamarca, Australia y Reino Unido, con un 21%; y Finlandia con un 20%. De este mismo grupo, el 5% de los ciudadanos europeos encuestados reconoció haber sido consciente de un acceso por parte de los menores o jóvenes

⁴ Datos publicados por Eurostat: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/4-14122010-BP/EN/4-14122010-BP-EN.PDF

⁵ En 2010, los mayores porcentajes de acceso a Internet se dieron en Holanda (91%), Luxemburgo (90%), Suecia (88%) y Dinamarca (86%), y los más bajos en Bulgaria (33%), Rumania (42%) u Grecia (46%).

del hogar a contenidos inadecuados para su edad o de mantener contactos entre éstos y personas potencialmente peligrosas con motivo del uso de Internet en el hogar. Es necesario destacar que estos datos sólo hacen referencia a aquéllas personas que fueron conscientes de dichas conductas y, por lo tanto, se puede suponer que el número de real de este tipo de incidencias probablemente sea superior al señalado.

En el caso de España, los datos son los siguientes;

	Caught a virus or other computer infection (worm, Trojan horse, etc.)	Abuse of personal information sent on the internet and/or other privacy violations	Financial loss due to 'phishing', 'pharming' or payment card misuse	Use any kind of IT security software or tool (anti-virus, anti-spam, firewall, etc.)
EU27	31	4	3	84
Spain	33	7	4	84

Tabla III: Internet security problems and use of IT security software (% of individuals who used the internet in the last 12 months)

Fuente:

<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=STAT/11/21&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>

Resulta por tanto evidente la necesidad de mejorar en la educación proporcionada a menores y a jóvenes en el uso y consumo de medios.

El desarrollo de la alfabetización mediática se ha enfrentado, principalmente, a dos obstáculos: en primer lugar, la falta de una visión común, evidenciada entre otros aspectos, en la dificultad para definir qué se entiende por alfabetización mediática y con qué criterios se mide su estado y desarrollo⁶; y, en segundo lugar, a la existencia de iniciativas nacionales, regionales y locales dispersas, intermitentes, con escasa visibilidad y carentes de una red capaz de coordinarlas y de aunar esfuerzos.

En referencia a la problemática sobre su definición, teniendo en cuenta la variada y en ocasiones errática utilización del concepto alfabetización mediática, resulta indispensable partir de la interpretación asumida en los últimos años en los estudios encargados por la Comisión y plasmada en la Directiva de Servicios de Comunicación Audiovisual. Este texto la define como la obligación de proporcionar al usuario de los servicios audiovisuales: el conjunto de habilidades, conocimientos y capacidades de comprensión que le permitan utilizar de una manera eficaz y segura los medios, elegir con conocimiento de causa, entender la naturaleza de los contenidos y servicios prestados, protegerse a sí mismos y al ámbito familiar de contenidos perjudiciales u ofensivos, y aprovechar las oportunidades presentes en el nuevo contexto digital (considerando 47). Además de definirla, este texto aboga por promover el desarrollo de la alfabetización mediática en todos los sectores de la

⁶ Estos dos obstáculos se destacan en el estudio *Current trends and approaches to media literacy in Europe*, realizado por la Comisión en la segunda mitad de 2007. Se puede consultar este estudio en: http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/studies/index_en.htm

sociedad y seguir de cerca sus avances⁷. Por último, atribuye a la Comisión la obligación de medir los niveles de alfabetización mediática de los Estados Miembros con una fecha límite de diciembre de 2001 y, de ahí en adelante, cada 3 años.

De acuerdo con dicha misión, en los últimos años, la Comisión ha impulsado y financiado diversos estudios sobre alfabetización mediática que han contribuido a consolidar su definición y las herramientas precisas para su medición en los diferentes países. Entre estos proyectos, el estudio *Assessment Criteria for Media Literacy Levels*, publicado en 2009⁸⁹, aún teniendo en cuenta el carácter dinámico de este término, entiende por *Media Literacy*: “the ability to access the media, to understand and to critically evaluate different aspects of the media and media contents an to create communications in a variety of contexts”. En este mismo estudio se distinguen dos dimensiones que permiten analizar los niveles de alfabetización mediática: las competencias individuales (uso de la tecnología, capacidad crítica o habilidades sociales) y los factores externos o ambientes (accesibilidad de los medios, educación, acciones políticas, regulación o el papel de otros agentes interesados como la industria de los medios)¹⁰.

Aunque la alfabetización mediática compete a todos los sectores de la población parece obvia la necesidad de poner el énfasis en colectivos como los menores y los jóvenes¹¹. Al igual que en la regulación y autorregulación de otras realidades que afectan a los medios, el protagonismo de estos sectores en materia de Educación en Medios es un hecho asumido y compartido desde todas las instancias.

Entre las posibles vías dedicadas a la alfabetización mediática de menores y jóvenes destacan: la familia, la escuela (educación primaria y secundaria) y las iniciativas puestas en marcha por las autoridades o instituciones competentes en el ámbito de los medios (Ministerios, Consejos Audiovisuales; Asociaciones de Telespectadores; etc.).

En lo que respecta al ámbito familiar, conviene tener en cuenta que, en un alto porcentaje de casos, para contribuir a la educación de los jóvenes, en primer lugar, conviene contribuir a la alfabetización mediática de los padres, de todos los padres independientemente de su nivel de conocimiento y consumo de medios. Esta necesidad no debe dirigirse únicamente a superar la tan mencionada brecha digital,

⁷ Muñoz Saldaña, M. (2010), “La alfabetización mediática del consumidor medio de servicios audiovisuales”, recuperado el 25 de marzo de 2011 en: <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/La%20Alfabetizaci%C3%B3n%20Medi%C3%A1tica%20del%20Consumidor%20Medio%20de%20Servicios%20Audiovisuales.pdf>

⁸ Encargado por la Comisión y desarrollado por el Gabinete de Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona, la *European Association for Viewers Interest*, la Universidad de Tampere (Finlandia), el Ministerio de Educación Nacional de Francia y la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica)

⁹ Vid.:

http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_eur_ope_finrep.pdf.

¹⁰ http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/index_en.htm

¹¹ Muñoz Saldaña, M. (2011): “Código CoAN 2010: el primer Código de corregulación audiovisual de España”, en *Revista Latina de Comunicación Social*, 66. La Laguna (Tenerife): Universidad de La Laguna, páginas 235 a 251 recuperado el 25 de marzo de 2011, de: http://www.revistalatinacs.org/11/art/931_Navarra/10_Mercedes.html

sino también a formar a aquellos padres que, aún teniendo unos conocimientos más o menos avanzados sobre el uso y consumo de medios, carecen de las herramientas o instrumentos básicos para educar a sus hijos, de forma progresiva y de acuerdo con su desarrollo físico, mental y moral, en el uso de los medios disponibles en el hogar: televisión, videojuegos, teléfono móvil, Internet, etc. El propio desconocimiento por parte de las generaciones adultas de la necesidad de formarse en materia de alfabetización mediática constituye uno de los principales obstáculos a la hora de formar a sus hijos (menores y jóvenes) en dicho consumo. Por otra parte, a pesar de su carácter regional, merece la pena destacar un dato hecho público en 2010 en el caso de Navarra: un 72% de los padres cuyos hijos tienen entre 13 y 17 años consideran que son los menores quienes más saben de nuevas tecnologías en sus hogares. Sin embargo, si los hijos tienen menos de 12 años un 58% de los padres creen que ganan en conocimientos¹².

La puesta en marcha de talleres de formación para padres ha resultado una de las iniciativas más exitosas en el objetivo de la formación de los padres para, a su vez, contribuir a la formación de los jóvenes¹³.

A pesar de la controversia sobre la implantación en España de una Autoridad de Regulación Audiovisual Nacional Independiente (CEMA o Consejo Estatal de Medios Audiovisuales), la realidad europea otorga a estas instituciones un papel protagonista en materia de alfabetización mediática, también para con los jóvenes. El caso de OFCOM resulta paradigmático en este sentido¹⁴.

En referencia a las políticas educativas sobre alfabetización mediática, el Parlamento Europeo aprobó en diciembre de 2008 un Informe en el que, con 583 votos a favor, 23 en contra y 4 abstenciones, instaba a los Estados Miembros a introducir una asignatura de Educación en Medios en los centros educativos. En agosto de 2009 la Comisión Europea insistía en que “la responsabilidad principal de los Estados miembros consiste en decidir cómo incorporar la alfabetización mediática a los planes de estudio escolares a todos los niveles”¹⁵. Conviene destacar como en algunos países como, por ejemplo, Suecia, Irlanda y el Reino Unido la alfabetización mediática forma parte de los programas de estudios y así la Comisión, respetando el hecho de que la educación es una competencia digital, ha instado a los Estados Miembros a reservar a la alfabetización mediática un lugar

¹² <http://www.consejoaudiovisualdenavarra.es/actualidad/not160.htm>

¹³ En el caso de España, por ejemplo, el CoAN (Consejo Audiovisual de Navarra) puso en marcha esta herramienta en el año 2006 y con ella se ha contribuido a la formación de más de 2000 padres hasta la actualidad.

¹⁴ Entre las obligaciones de Ofcom destacan: contribuir al entendimiento sobre la naturaleza y características de los contenidos que se publican en medios electrónicos; fomentar la creación de una conciencia pública que contribuya al entendimiento sobre la difusión y selección de contenidos; estimular el conocimiento y uso de herramientas que contribuyan a controlar el consumo de contenidos.

¹⁵ C(2009) 6464 final. Recomendación de la Comisión de 20.8.2009 sobre la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente. Entre las Recomendaciones de este documento incluye: abrir un debate en conferencias y otras actividades públicas sobre la inclusión de la alfabetización mediática en el plan de estudios obligatorio y como parte de la oferta de competencias clave para el aprendizaje permanente”.

preferente en la escuela. En el caso de España, estas iniciativas, a pesar de su importancia, están aún pendientes de desarrollo.

No obstante, como primer paso, convendría insistir en la necesidad de formar previamente a los futuros docentes, a través de sus respectivos grados y posgrados en dicha materia. De nada o de poco serviría incorporar dicha asignatura en la educación obligatoria si antes no se procura de manera adecuada la formación de los propios docentes en dicha área. La incorporación de la alfabetización mediática en los estudios universitarios de magisterio de grado y posgrado, de una manera coordinada y, preferiblemente, con un contenido compartido en los Estados y entre los diferentes países de la Unión, resulta una necesidad primordial de cara a avanzar en la Educación en Medios con los jóvenes. Quizá un pequeño avance en este objetivo reporte beneficios incalculables en el resto de iniciativas en marcha.

El papel clave de la escuela en el aprendizaje de la competencia digital

Mucho se ha dicho y escrito en los últimos años sobre el papel que la escuela debe tener no sólo en la alfabetización mediática sino también específicamente en la competencia digital. La llegada de los nuevos medios, y el modo en que estos han irrumpido en la vida de los menores, han añadido una presión adicional a esta cuestión.

Las administraciones públicas se han esforzado en los últimos años en equipar a los centros educativos con ordenadores y pizarras digitales en un intento por asegurar la competitividad de los alumnos y adaptarse a los nuevos tiempos. En el año 2009, el gobierno español aprobó el Programa Escuela 2.0, una iniciativa de innovación educativa que pretende poner en marcha aulas digitales en centros educativos (14.400 clases y portátiles para cada alumno), además de la formación en el uso de las TIC de 20.000 profesores.

Más allá de la eficacia de este tipo de medidas, en estas líneas se traen a colación algunos resultados de la encuesta desarrollada por el Foro Generaciones Interactivas en España en el año 2009 (Bringué y Sádaba, 2009 y 2011) con el fin de poner de manifiesto la interacción que existe entre tecnología-menores-educación. El objetivo es resaltar la necesidad de apuntar a la formación de alumnos y, de modo especial, de los profesores, ya que el estudio refleja como aquellos menores que han aprendido a utilizar Internet en la escuela y que usan las tecnologías con fines educativos, obtienen mejores rendimientos académicos y son más críticos a la hora de valorar las TIC.

El estudio también pone de manifiesto que, junto con los profesores, los padres juegan un papel de vital importancia en el proceso de adquisición de esta competencia. Sin embargo, en este caso atendemos al contexto escolar.

Profesores y alumnos en torno a la tecnología

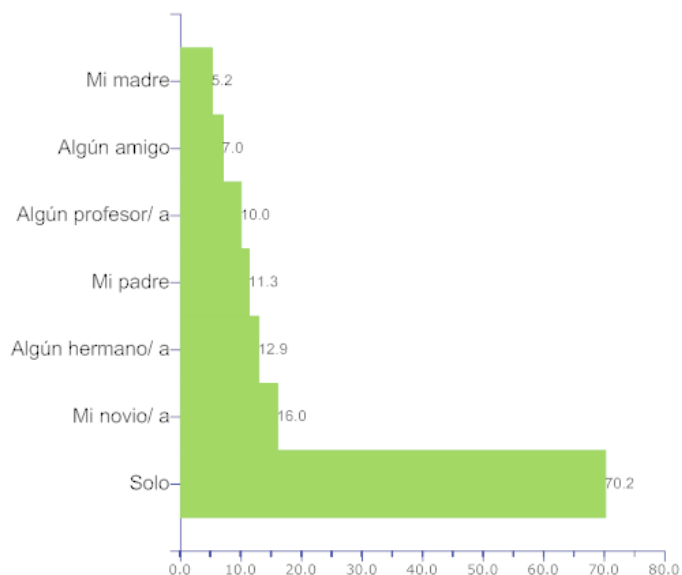
Hoy en día la tecnología ocupa un lugar destacado en muchas aulas. La llegada de las pizarras digitales o de los ordenadores portátiles, ha inundado los pupitres de dispositivos, antes confinados a las *aulas de informática*. Además de los aparatos proporcionados por la escuela, no se puede perder de vista que los propios menores

aportan sus dispositivos personales, fundamentalmente el teléfono móvil que les acompaña de modo permanente.

Asumir que para este grupo de edad la tecnología forma parte natural del entorno es clave para poder dirigirse a ellos con eficacia y poder ayudarles a entender el papel instrumental que ésta debe tener. En este sentido, hay un dato relevante en el estudio realizado en el año 2009: cuando se pregunta a los menores qué cosas han dejado de hacer desde que usan Internet, hay dos respuestas que destacan principalmente. El 33,4% afirma que la red ha supuesto que vea menos televisión, y el 31,7% declara que nada: no ha dejado de hacer nada. Esta afirmación nos ayuda a entender que la tecnología ha formado parte de su dieta mediática desde el primer momento y no tienen conciencia de haber dejado de hacer otra cosa en su lugar.

Hay otro dato que es interesante para poder establecer una estrategia educativa exitosa: los menores, *nativos digitales* (Prensky, 2001), tienen un conocimiento más avanzado que los adultos sobre el funcionamiento de la tecnología. No sólo eso, sino que han aprendido por sí solos a utilizarla, tal y como se puede apreciar en el siguiente gráfico:

Gráfico 1: ¿Quién te ha enseñado a manejar Internet? (10-18 años)



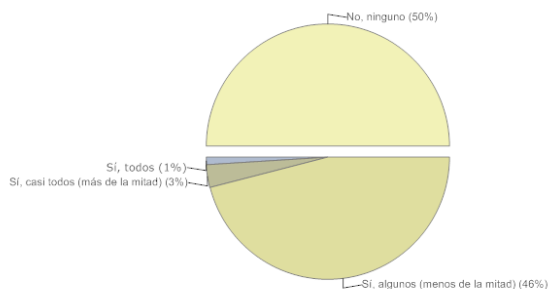
Fuente: Bringué, X. y Sádaba, C. (2009:72).

El 70,2% de los adolescentes entre 10 y 18 años han sido autónomos en el aprendizaje, un dato que es imprescindible tener en cuenta para dirigirse a ellos en este ámbito. Por el contrario, los profesores han asumido este rol tan solo en el 10% de los casos. El *gap tecnológico* que reconocen estos datos es, no se puede obviar, uno de los motivos para explicar la atracción de los menores por la tecnología (Izco, 2007).

Este dato puede ser confrontado con el siguiente gráfico. Respecto al papel que pueden jugar sus profesores como prescriptores, el 50% no identifica a ninguno de sus profesores como usuarios de Internet en el colegio. Esto puede dificultar que los

menores vean en ellos un referente al que acudir en caso de una duda o de una inquietud. Esto no quiere decir que los profesores no sean usuarios de Internet, sino que no utilizan la red como un recurso docente en el aula, lo que puede consolidar una percepción negativa del alumno sobre el valor de Internet con otros fines diversos al ocio y al entretenimiento.

Gráfico 2: Profesores que utilizan Internet en el colegio



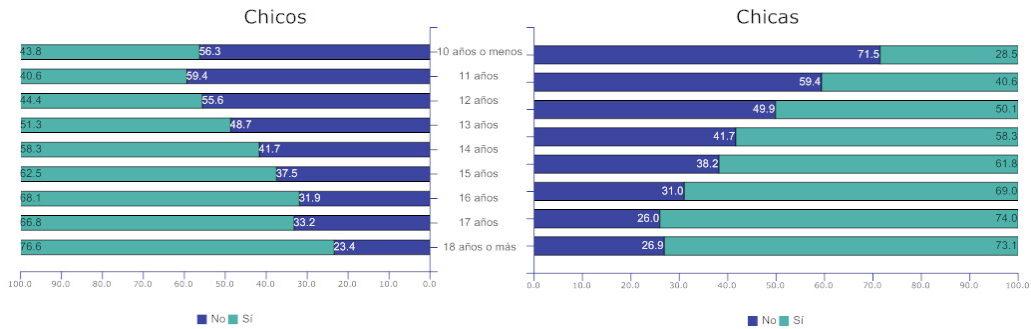
Fuente: Bringué, X. y Sádaba, C. (2009:108).

Parece pues, necesario, que los profesores no sólo se formen en el uso de las aplicaciones, sino sobre todo en la integración de las posibilidades que ofrece la tecnología en su trabajo cotidiano con los alumnos. Ser identificados como referentes por los alumnos también en este ámbito puede abrir numerosas posibilidades formativas y de resolución de problemas en el uso seguro de las tecnologías.

Las tecnologías como recursos educativos

Por otro lado, cada vez es más habitual que los menores estén equipados de herramientas que les permitan estudiar y realizar las tareas desde casa. Cuando se les pregunta sobre en qué medida usan el ordenador o Internet para el estudio personal, los datos que arroja el estudio del Foro Generaciones Interactivas son igualmente interesantes. Las chicas son usuarias en menor medida de este tipo de recursos, aunque de modo casi imperceptible, y también se puede apreciar como guarda una clara relación con la edad: conforme más mayores son, más se apoyan en este tipo de recursos.

Gráfico 3: Utilización del ordenador o Internet en el estudio personal o la realización de tareas escolares (por edad y sexo)

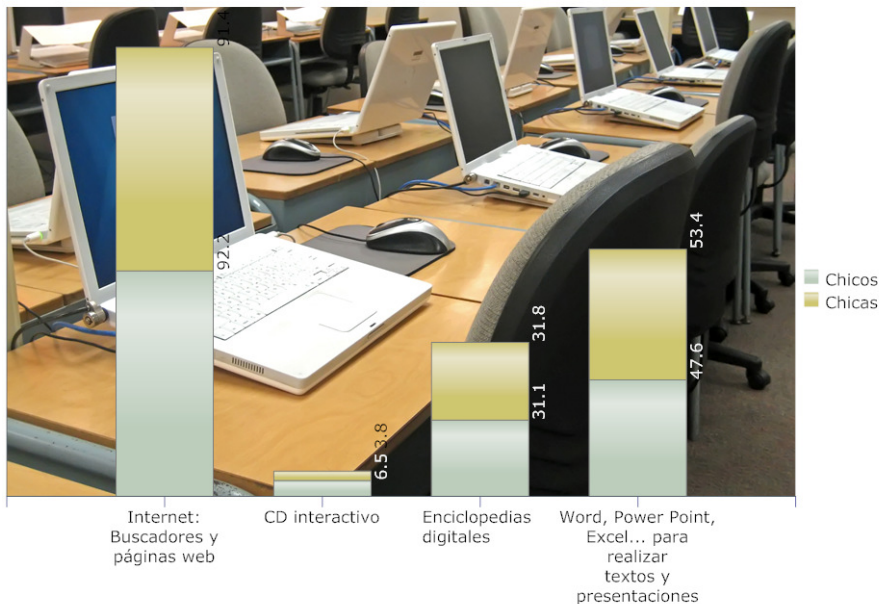


Fuente: Bringué, X. y Sádaba, C. (2009:106).

Es alrededor de los 13-14 años cuando se produce un giro y los menores comienzan a usar mayoritariamente el ordenador e Internet como herramienta de apoyo en el estudio y las tareas escolares.

Respecto a qué recursos en concreto son los más populares, los buscadores se sitúan en primer lugar, como vía para acceder a páginas web con información de interés. Los programas informáticos, word, excel, power point, son el segundo recurso en importancia y, en tercer lugar, las enciclopedias digitales. En el gráfico 4, se pueden apreciar algunas pequeñas diferencias por sexo.

Gráfico 4: Utilización de recursos digitales en el estudio personal (por sexo)



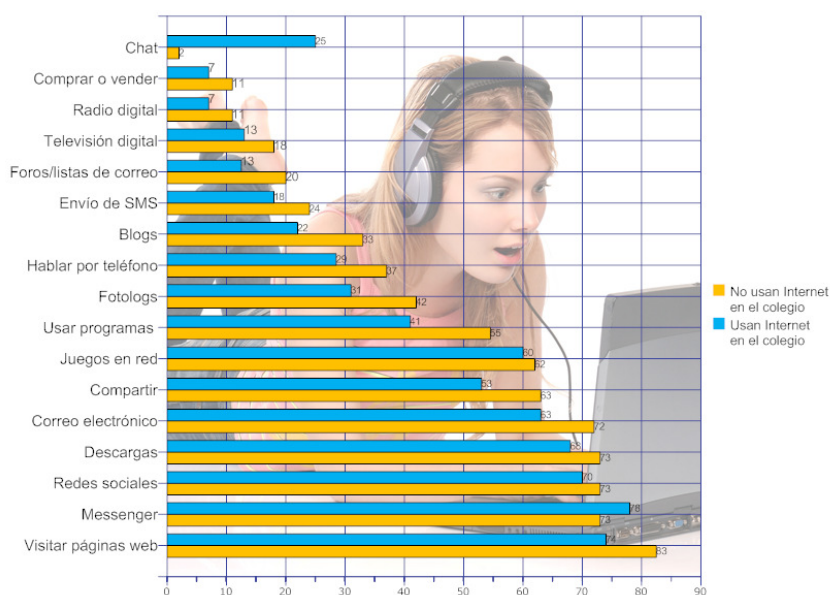
Fuente: Bringué, X. y Sádaba, C. (2009:107).

Influencia de la escuela en el uso

Aunque la influencia más relevante puede ser precisamente la mencionada unas líneas más arriba, es decir, que los menores perciban a los profesores como referentes en el uso de la tecnología, hay otras consecuencias interesantes que el uso de Internet en el colegio tiene sobre cómo luego los menores se relacionan con las TIC.

Respecto a los servicios más utilizados en Internet, por ejemplo, aquellos que sí usan Internet en el colegio tienden a usar en mayor medida las herramientas sociales, como el chat, el messenger o las redes sociales, y en cambio descargan menos contenidos, consultan menos blogs o fotologs, etc.

Gráfico 5: Servicios utilizados en Internet (por acceso o no desde el colegio)



Fuente: Bringué, X. y Sádaba, C. (2009:111).

La competencia digital no equivale en ningún caso tan sólo a saber utilizar Internet. Si esto fuera así, podría afirmarse que los menores ya disponen de esta competencia. Entendida de un modo pleno, se trataría de que los escolares adquirieran las destrezas necesarias para poder utilizar los instrumentos tecnológicos de modo pleno y creativo, aprendiendo a minimizar los riesgos y a aprovechar las oportunidades que este nuevo escenario plantea.

Para que esto sea posible, es preciso que los profesores asuman el papel que les corresponde, que no es otro que el que siempre les ha asignado el sistema educativo: ser referentes en el conocimiento con el fin de poder ayudar y asistir a los estudiantes en su propio aprendizaje. Las políticas de digitalización de las escuelas inciden quizá demasiado en la equipación de los centros y no tanto en la formación de los profesores en conocimientos, habilidades y metodologías docentes que incorporen, de modo natural, la tecnología.

Referencias bibliográficas

Libros y artículos:

- ALLES, M. (2000). *Dirección estratégica de recursos humanos: gestión por competencias*. Buenos Aires: Granica.
- BOYATZIS, R. (1982). *The competent manager*. New York: John Wiley & Sons.
- CARDONA, P. Y GARCÍA-LOMBARDÍA, P. (2005). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo*. Pamplona: Eunsa.
- BRINGUÉ, X. y SÁDABA, CH. (2011). *Menores y Redes Sociales*, Colección Generaciones Interactivas-Fundación Telefónica. Foro Generaciones Interactivas, Madrid.
- BRINGUÉ, X. y SÁDABA, CH. (2009). *La generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Colección Fundación Telefónica. Ariel, Barcelona.
- CARDONA, P. y CHINCHILLA, N. (1999). *Evaluación y desarrollo de competencias directivas*. Nota técnica. Barcelona: IESE.
- DELORS, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro/informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación en el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- GAVARI, E. y LARA, S. (2010). "El enfoque de competencias en la educación del ciudadano del siglo XXI". En NAVAL, C.; LARA, S.; UGARTE, C. y SÁDABA, C. *Educación para la comunicación y la cooperación social*. Pamplona: COAN, pp. 33-53.
- IZCO MONTOYA, E. (2007). *Los adolescentes en la planificación de medios. Segmentación y conocimiento del Target*. Tesis doctoral defendida en la Fac. de Comunicación de la Universidad de Navarra.
- JOVER, G., FERNÁNDEZ-SALINERO, C. y RUIZ CORBELLÀ, M. (2005). "El diseño de titulaciones y programas ante la convergencia europea". En V. ESTEBAN CHAPAPRÍA (Ed.), *El Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 27-93). Valencia: Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.
- LARA, S. (2008). "Las competencias básicas necesarias para los ciudadanos del s. XXI: Una revisión de los principales estudios internacionales". En. *Comunicaciones del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía*. Sociedad Española de Pedagogía: Zaragoza (pp. 1699-1707).
- LE BOTERF, G. (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: Aedipe y Gestión 2000.
- LEVY-LEBOYER, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- MUÑOZ SALDAÑA, M. (2011). "Código CoAN 2010: el primer Código de correulación audiovisual de España", en *Revista Latina de Comunicación Social*, 66. La Laguna (Tenerife): Universidad de La Laguna, páginas 235 a

251 recuperado el 25 de marzo de 2011, de:
http://www.revistalatinacs.org/11/art/931_Navarra/10_Mercedes.html.

- MUÑOZ SALDAÑA, M. (2010). *La alfabetización mediática del consumidor medio de servicios audiovisuales*, <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/La%20Alfabetizaci%C3%B3n%20Medi%C3%A1tica%20del%20Consumidor%20Medio%20de%20Servicios%20Audiovisuales.pdf>
- NCREL (2002, Spring). *The Engauge 21st Century Skills*. North Central Region Education
- PRENKSY, M. (2001), *On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9, nº5, Octubre.
- SALOMON, E. (marzo de 2009). "El papel de la autoridad reguladora en la alfabetización mediática". *Comunicar*, núm 32 vol. XVI.
- SARRAMONA, J., DOMÍNGUEZ, E., NOGUERA, J. y VÁZQUEZ, G. (2005). "Las competencias en secundaria y su incidencia en el acceso a la universidad". En V. ESTEBAN CHAPAPRÍA (Ed.), *El Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 199-248). Valencia: Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.
- UGARTE, C. Y NAVAL, C. (2010). "Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior. Un caso docente concreto". *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [Núm. Especial]. Accedido enero 2001 en: <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenido-ugarte.html>
- UGARTE, C. Y NAVAL, C. (2008). "Formación en competencias profesionales. Una experiencia docente online-presencial". *Estudios sobre Educación*, 15, 53-86.
- WOODRUFFE, C. (1993). *Assessment Centres: Identifying and Developing Competentes*. London: Institute of Personal Management.

Estudios, textos legales y otros recursos bibliográficos:

- Acceso y Uso de Internet en 2010": http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/4-14122010-BP/EN/4-14122010-BP-EN.PDF
- Estudio de Eurostat sobre "Seguridad en el Uso de Internet": <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=STAT/11/21&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>
- Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels, 2009. http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf
- Study on current trend and approach to media literacy in Europe, 2007. http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/studies/study.pdf
- DeSeCo (2003) *Definition and selection of Key competencies- executive Summary*

[<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/02.parsys.43369.downloadlist.2296.DownloadDile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>]

- Informe de la Comisión Europea “Europa Digital” IP/09/1221.
- Recomendación de la Comisión Europea IP/09/1244.
- C (2009) 6464 final, Recomendación de la Comisión sobre “La alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente”.
- 2008/2129(INI), Informe del Parlamento Europeo sobre alfabetización mediática en el mundo digital.
- COM (2007) 833 final, Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, “Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital”.
- Página web de la Comisión Europea sobre Alfabetización Mediática: http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/global/index_en.htm
- Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de Comunicación Audiovisual, BOE, 1 de abril de 2010, pp. 30157-30209.
- Gobierno de Navarra (2006). *Las competencias básicas. La escuela que necesitamos*. [<http://orientacionandujar.files.wordpress.com/2010/01/competencias-basicas-la-escuela-que-necesitamos-gobierno-de-navarra.pdf>] Accedido: mayo de 2010.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, BOE, 4 de mayo de 2006, pp. 17158 -17207.
- Laboratory Partnership for 21st Century Skills (2003, 2009) *Learning for the 21st Century. A report and Mile Guide for 21st Century Skills*, Partnership for 21st Century Skills. [<http://www.p21.org/>] Accedido: mayo de 2010.