



Perspectiva democrática y crítica

Concepciones convergentes sobre alfabetización

SONIA LIVINGSTONE

En el artículo se lleva a cabo una revisión de la investigación sobre alfabetización mediática e informativa. Se identifican los modelos de estudio vigentes y las fórmulas utilizadas para tratar ambas corrientes, hasta ahora independientes, al tiempo que se ponen de manifiesto los nuevos retos metodológicos a los que se enfrenta esta corriente. El artículo finaliza proponiendo un ambicioso marco de investigación sobre las nuevas formas de alfabetización, nacidas a raíz de la expansión de las nuevas tecnologías.

Palabras clave: alfabetización, convergencia, nuevas tecnologías, usuarios, retos metodológicos

In this article a review is done of the research on media and information literacy. Current study models are identified as well as the formulas used to deal with both currents, hitherto independent, while new methodological challenges facing this current are stated. The article ends by proposing an ambitious research framework on the new forms of literacy that arise from the expansion of new technologies.

Keywords: literacy, convergence, new technologies, users, methodological challenges

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS de la información y la comunicación presentan retos significativos para sus usuarios. Requieren de un rápido desarrollo y de la actualización continua de una serie de habilidades, aptitudes y conocimientos, desde lo ya conocido a lo más nuevo y desde lo más básico a lo más altamente sofisticado. En la investigación académica, estas habilidades y conocimientos son crecientemente encuadrados en el marco de la alfabetización. Conforme va aumentando la capacidad de los usuarios para acceder, navegar, criticar y contribuir a los contenidos y servicios disponibles a través de las tecnologías de la información y la comunicación, los agentes políticos tratan de extender la alfabetización mediática para cubrir las nuevas tecnologías de la información.

SONIA LIVINGSTONE es profesora de Social Psychology y directora del Departamento de Media and Communications en la London School of Economics (Reino Unido).

Una versión previa y más extensa de este artículo fue publicada en Livingstone, S., van Couvering, E., y Thumim, N. (2008) "Converging traditions of research on media and information literacies: Disciplinary, critical and methodological issues", en: D.J. Leu, J. Coiro, M. Knobel y C. Lankshear (eds.) *Handbook of Research on New Literacies* (103-132). Mahwah, Nueva Jersey (Estados Unidos): Lawrence Erlbaum Associates.



Por lo tanto, dado que la tecnología nunca permanece inmóvil, tampoco lo hace la alfabetización asociada con la misma. Si bien algunos autores prefieren introducir nuevos términos para referirse a estas supuestas nuevas habilidades –por ejemplo, “alfabetización digital”, “ciber-alfabetización”, “alfabetización en internet”, “alfabetización en red” –, otros destacan las similitudes entre los medios y las tecnologías de la información y la comunicación del pasado y del presente y, consecuentemente, adoptan el término “alfabetización mediática” o simplemente “alfabetización” para aglutinar así un concepto convergente de alfabetización mediática e informativa. En este artículo, me muestro a favor de este último enfoque, dado que sugiere la búsqueda de similitudes y el escrutinio escrupuloso de una supuesta novedad, en lugar de promover la proliferación innecesaria de nuevos términos.

Sin embargo, dado que los medios de comunicación convergen con la telecomunicación –los ordenadores y los sistemas de información–, la investigación sobre la alfabetización mediática no puede ser independiente de la investigación sobre la alfabetización informativa. Pese a que sus trayectorias, teorías y métodos difieren, estas tradiciones investigadoras cada vez comparten con mayor intensidad un mismo objeto de estudio: la interacción y la interacción de la audiencia con los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación de todo tipo. Así, definiendo un concepto convergente o al menos dialógico de alfabetización mediática e informativa, dado que ambas tradiciones tienen mucho que aprender la una de la otra, si bien algunas diferencias persisten.

Comparativas de las alfabetizaciones mediática e informativa

En su examen de estudios recientes sobre alfabetización mediática, Potter cita más de veinte definiciones (Potter 2004). Muchas de ellas coinciden en términos generales con la definición clara y concisa propuesta por la National Leadership Conference on Media Literacy, organizada en Estados Unidos en 1992: “La capacidad de acceder, analizar, evaluar y comunicar mensajes en una variedad de formatos” (Aufderheide 1993; Christ y Potter 1998). Persisten algunas diferencias de opinión, por ejemplo, sobre si la alfabetización mediática debería ser concebida como un logro individual o como una práctica social y cultural, sobre cuánto debería enfatizarse la crítica de los medios de comunicación y sobre si se puede alcanzar mejor la alfabetización mediática a través de la educación o de la iniciativa ciudadana (Buckingham 2005; Hobbs 2008; Livingstone 2004).

En el área de la información y de los medios interactivos han surgido definiciones paralelas para la alfabetización informativa. En una conferencia internacional de expertos financiada por Unesco y organizada por la National Commission on Library and Information Science y el National Forum on Information Literacy se señaló que “la alfabetización informativa abarca el conocimiento sobre preocupaciones y necesidades informativas, y la capacidad de identificar, localizar, evaluar, organizar y crear eficazmente; hacer uso y comunicar información para abordar temas y problemas” (Information Literacy Meeting of Experts 2003). También conocido como *The Prague Declaration*, este documento describe la alfabetización informativa como “un prerrequisito para participar eficazmente en la Sociedad de la Información” y como “parte del derecho humano fundamental al aprendizaje continuo y permanente”.

El modo en que han surgido estas definiciones paralelas y estas prioridades quizá no sea motivo de sorpresa. Las tecnologías mediáticas cada

vez están más sujetas a la informática, por ejemplo, la televisión y la radio digital. Al mismo tiempo, los ordenadores tienen más contenido multimedia, por ejemplo reproducción de vídeo en línea. Por lo tanto, los límites entre información y medios de comunicación se están difuminando –al igual que sucede con el modo en que la gente hace uso de la tecnología en el trabajo, en casa, en la educación, en sus comunidades– considerando los modos en que se integran los nuevos y los viejos medios de comunicación en los servicios de información en la vida diaria (Livingstone 2009; Silverstone y Hirsch 1992). Un ejemplo obvio es el uso de internet en diferentes momentos para encontrar información, escuchar música en la radio digital, participar en oportunidades informales de aprendizaje y comunicarse con los demás.

Las similitudes entre las definiciones de los dos términos, alfabetización mediática y alfabetización informativa, son evidentes (Livingstone y van Couvering 2008). Sin embargo, hay algunas diferencias importantes que, en la medida en que los enfoques convergen, constituyen un reto para investigaciones futuras. Una distinción es su aproximación teórica, que precede y condiciona decisiones metodológicas. En general, la tradición de la alfabetización mediática pone el acento en la comprensión, crítica y creación de materiales mediáticos, mientras que la alfabetización informativa se centra en la identificación, ubicación, evaluación y uso de materiales informativos. Metafóricamente hablando, se podría decir que la alfabetización mediática observa a los medios de comunicación mediante una lente o ventana a través de la que se puede observar el mundo y expresarse uno mismo, mientras que la alfabetización informativa considera la información como una herramienta con la que actuar sobre el mundo. La alfabetización mediática, por tanto, busca corregir los desperfectos en el cristal. La alfabetización informativa, por su parte, trata de aumentar la precisión de la mano que utiliza la herramienta.

Ambas metáforas son problemáticas. La metáfora de la ventana ha sido criticada por su realismo simplista, por construir una “realidad” contra la que comparar las representaciones mediáticas parciales. Tradicionalmente, el análisis crítico de los contenidos mediáticos ha intentado identificar los contrastes entre la visión de la realidad de los medios de comunicación y las experiencias cotidianas de la audiencia (Philo 1993; Gamson 1992; Gerbner *et al.* 1996). No obstante, dado que toda experiencia está sujeta a la influencia de los medios de comunicación de un modo u otro, no queda del todo claro el modo en que uno puede “distanciarse” de una visión del mundo controlada por los medios o confiar en una experiencia “no mediatizada” con el fin de criticar a los medios de comunicación. Ello sugiere la necesidad de contar con un enfoque más complejo sobre la alfabetización crítica. La metáfora de la herramienta también es criticada por su instrumentalismo tendente a sustituir las preguntas sobre *cómo* consigue la gente la información, por opciones más simples como *si* tiene acceso a la información, y *cuán de bien* es capaz de comprenderla. También es problemático el hecho de que ambas metáforas se centran en el individuo, o conjunto de individuos, dificultando así la realización de un análisis a nivel macro (la sociedad “alfabetizada”, la esfera pública crítica, los requisitos de alfabetización de una democracia, etc.). El compromiso de repensar estas tradiciones investigadoras en un contexto comunicativo convergente ha de responder a estas críticas.

La capacidad de acceder, comprender y crear

No debe sorprender que, en línea con sus diferentes perspectivas teóricas, las preguntas formuladas frecuentemente en ambas tradiciones investiga-





doras sean también diferentes. Sin embargo, sin perjuicio de las diferencias “en” y “entre” las tradiciones de ambos tipos de alfabetización han tenido, cada una, cierto éxito en el desarrollo de este fenómeno, incluyendo las metodologías –preguntas de investigación, fórmulas y métodos– de valor potencial para el otro enfoque.

Una de las fortalezas de la alfabetización informativa es que reconoce las diferencias existentes en el nivel de acceso a los materiales mediáticos por parte de la gente. Así, considera esta cuestión como una dimensión clave en la alfabetización. “Acceso”, en este sentido, es un concepto complejo que revela las habilidades y aptitudes requeridas por parte de la audiencia para mantener y actualizar su aproximación a una gama de medios y tecnologías de la comunicación en cambio constante (Bolter y Grusin 1999; Flichy 2005; Liff *et al.* 2002; Selwyn 2004; Selwyn 2009). La prioridad actual en la investigación debe ser el estudio exhaustivo de las diferencias existentes en los medios de comunicación no informatizados. Los nuevos medios de comunicación también requieren atención: se sabe poco sobre el acceso en relación con la televisión digital, los teléfonos móviles, la radio digital o las plataformas no-computarizadas de acceso a internet (Livingstone, Van Couvering y Thumim 2005).

Aunque el acceso hace referencia a la posesión física de una pieza de *hardware* y al tiempo suficiente para hacer uso de la misma, no se limita a esto. Un elemento clave en el acceso a la alfabetización informativa es la navegación: la capacidad de encontrar contenido relevante. Los investigadores sobre alfabetización informativo han comenzado ya a reconocer que la navegación y la comprensión están críticamente interrelacionadas en la esfera mediática en línea. Además, ahora que prácticamente cualquier persona puede producir y difundir contenido a través de internet, cada vez con menos filtros, los fundamentos de la alfabetización crítica (o audiencia crítica) deben cambiar. En internet, toda persona con formación en el campo de la información debe ser capaz de encontrar lo que busca en un campo relativamente desorganizado de fuentes; también ha de ser capaz de comparar y evaluarlas distinguiendo las autorizadas de las no autorizadas y los documentos relevantes de los irrelevantes. La persona que es informativamente analfabeta corre el riesgo de quedar excluida de un mercado laboral crecientemente competitivo y orientado a la información. En este sentido, la investigación sobre alfabetización informativa difiere de la relativa a la alfabetización mediática aunque, recientemente, algunos argumentos en defensa de la alfabetización mediática han comenzado a acentuar el valor económico de una mano de obra creativa para los sectores profesionales culturales de un país.

Por el contrario, la investigación sobre alfabetización mediática, se centra en la comprensión crítica de otros medios a través del estudio del entendimiento de las noticias por parte de la audiencia, si bien la visión crítica también forma parte de otros géneros. Por ejemplo, pese a la confianza generalizada del público en la objetividad de las noticias en televisión, los estudios revelan una continua incapacidad de transmitir las noticias adecuadamente: pocas personas son capaces de recordar noticias recibidas apenas unos minutos antes y muchas confunden o malinterpretan aspectos clave (Graber 1988). En general, cuando los medios de comunicación ponen en cuestión sus valores, el público se enfrenta a una negociación conflictiva sobre los significados –como en el caso de mujeres ‘pro-vida’ frente a noticias pro-aborto (Press 1991) o de hombres al contemplar casos de violencia hacia las mujeres (Schlesinger *et al.* 1998). El género, la clase, la etnicidad

y la religión también son factores diferenciadores de la comprensión de la audiencia (Christiansen 2004; Gillespie 1995; Hoover *et al.* 2004; Michalski *et al.* 2002). Por lo tanto, así como la investigación sobre el alfabetización mediática debería incorporar el estudio del “acceso”, la convergencia también implica que el estudio de la comprensión crítica debería integrarse en la investigación sobre el alfabetización informativa.

A diferencia de investigaciones previas, que tradicionalmente han vinculado el estudio de la lectura con el estudio de la escritura, tanto los medios de comunicación como la investigación sobre alfabetización informativa han prestado más atención al acceso, selección y comprensión que a la creación de contenidos. Ambos corren el riesgo de considerar al espectador como un receptor en lugar de un productor de noticias. Y este es un sesgo que han de abordar conforme se va haciendo más sencillo para los miembros del público el crear y diseminar mensajes en los nuevos medios de comunicación y en el actual contexto informativo. Tanto la alfabetización informativa como la alfabetización mediática están prestando una mayor atención al estudio de la creación de contenidos, si bien esta investigación por el momento ha tendido a examinar fundamentalmente quién crea contenidos. Siguen siendo relativamente desconocidos los fines, las condiciones y las habilidades y aptitudes relacionadas con ambos tipos de alfabetización.

Parece que la investigación en alfabetización informativa ha analizado fundamentalmente las cuestiones del acceso, mientras que la investigación en alfabetización mediática ha prestado más atención a los conceptos de la comprensión. Una razón para ello es que la agenda de la alfabetización mediática se ha desarrollado inicialmente en relación con medios de comunicación para los que, hasta la fecha, el acceso no ha constituido un problema significativo (televisión y radio terrestres). De hecho, fue precisamente la amplia accesibilidad a la emisión la que dio lugar a motivos de preocupación respecto al poder de los medios para dominar, dado que la televisión cuenta “la mayor parte de las historias a la mayoría de la gente durante prácticamente todo el tiempo” (Gerbner *et al.* 1986: 18). La consecuencia fue la conceptualización de la alfabetización como distancia crítica respecto a los mensajes mediatizados. Sin embargo, a medida que se diversifican los medios de comunicación y el contexto informativo, surgen concepciones adicionales de alfabetización, especialmente en relación con el acceso y la desigualdad (Murdock *et al.* 1995). Por otro lado, la alfabetización informativa se ha desarrollado fundamentalmente en relación con medios no fácilmente accesibles, bien por estar distribuidos de forma no equilibrada o bien porque normalmente son difíciles de encontrar o de emplear. Las cuestiones sobre las barreras y los activadores del acceso han estado en primer plano, desarrollando iniciativas para aumentar la difusión y fomentar la igualdad en la distribución. Si bien ha sido importante, también ha distraído la atención de la crítica a la información.

Evaluación de los medios y alfabetización informativa

Nunca ha sido fácil evaluar la alfabetización. Esto se pone de manifiesto al analizar los materiales impresos sobre los debates de los informes de la OCDE en torno a este tema; y los informes PISA de la OCDE sobre alfabetismo juvenil en educación (Hamilton y Barton 2000; OECD, 2009; Roberts, 2000). Las teorías sobre alfabetización mediática, especialmente en relación con los adultos, no hacen referencia a los niveles, los estándares o el progreso, siendo incluso reacios a dividir las habilidades entre básicas y





avanzadas. En muchos países, pese a la existencia de un currículo de educación mediática para los menores, todavía no existe un estándar nacional para adultos ¿Qué habilidades se necesitan, quiénes y en qué nivel para que la alfabetización mediática adquirida pueda contribuir a la construcción de ciudadanía, a la creación de opciones culturales, al afianzamiento de la identidad y a la expresión en un sector cultural vibrante?

En su declaración general sobre alfabetización mediática, el Ministerio de Medios de Comunicación, Cultura y Deportes del Reino Unido (DCMS) destacó la importancia de una audiencia crítica y de las aptitudes tecnológicas como elementos fundamentales de la alfabetización mediática (DCMS 2001). Se incluyen la capacidad de distinguir la realidad de la ficción; la comprensión de los mecanismos de producción y distribución; la distinción entre el reportaje y el activismo o defensa de una causa. Así como el reconocimiento y la evaluación de mensajes comerciales; el análisis de los imperativos económicos; culturales y de presentación en la gestión de noticias; la explicación y justificación de opciones mediáticas con el fin de garantizar opciones informadas y de mantener niveles apropiados de distancia crítica; y el desarrollo de aptitudes técnicas respecto a las herramientas de información y comunicación, incluyendo las "herramientas de navegación" y la capacidad de creación de contenido en internet.

Si bien esto es útil, la falta de estándares comunes sobre alfabetización mediática hace que la evaluación de iniciativas pedagógicas y políticas sea un reto. Los profesionales de las ciencias de la información han trabajado en el desarrollo de estándares de alfabetización para ayudar a evaluar los niveles de aptitud, fundamentalmente referidos a personas adultas. Por ejemplo, la Association of College and Research Libraries (ACRL) de Estados Unidos ha desarrollado una serie de estándares, indicadores de cumplimiento y resultado sobre el alfabetización informativa en la educación superior. Cada nivel está asociado con unos indicadores concretos. Así, un estudiante formado debería ser capaz de: determinar la naturaleza y extensión de información necesitada (nivel 1); acceder a la información que precisa de manera eficaz y eficiente (nivel 2); evaluar la información y sus fuentes de forma crítica e incorporar la información seleccionada a su sistema de conocimiento y juicio (nivel 3); hacer uso de la información de manera eficaz, individualmente o como miembro de un equipo, para lograr un propósito específico (nivel 4); y comprender muchos de los temas económicos, legales y sociales relacionados con el uso de la información a la vez que deben ser capaces de acceder y emplear la información de forma legal y ética (nivel 5).

En el Reino Unido, la Society of College, National and University Libraries, (SCONUL) ha formulado un modelo alternativo basado en "siete pilares" de la alfabetización informativa (SCONUL 1999). En este modelo, la alfabetización informativa está constituido por las siguientes herramientas, cada una de las cuales puede ser evaluada en base a los niveles principiante, avanzado, competente, muy competente o experto: reconocer necesidades informativas; encontrar formas de corregir lagunas; construir estrategias para localizar la información; localizar y acceder a la información; comparar y evaluar información; organizar, aplicar y comunicar información; sintetizar y crear información. Este modelo difiere del de la ACRL al incluir capacidades básicas de investigación en archivo y en informática como elementos fundacionales, y al poner el acento en las estrategias para la localización de información, así como en la dimensión creativa de la alfabetización informativa.

La especificación de estándares es de una importancia crucial para el desarrollo y la evaluación de programas educativos, de herramientas y de

formación (ver NIACE 2004; Williams *et al.* 2003). Aunque existen varias propuestas para evaluar la alfabetización informática (Bradlow *et al.* 2002; Richter *et al.* 2001; Turner *et al.* 2000), las habilidades básicas en gestión de la información –el otro elemento de las capacidades fundacionales del modelo de la SCONUL– todavía no se llevado a cabo una valoración adecuada de las mismas en la población adulta. No obstante, la aplicación de dichos enfoques en el estudio de la alfabetización informativa y en el de la alfabetización mediática puede ser beneficiosa, sobre todo en lo que a los adultos respecta a los adultos, lo que nos lleva a considerar más ampliamente cómo se pueden desarrollar y evaluar estándares de alfabetización mediática e informativa en un contexto convergente.

Existen programas más desarrollados de educación mediática para menores que especifican habilidades desglosadas por edad, progresión a varios niveles y métodos de evaluación en un currículo formal en base a cotas de éxito a distintas edades. Respecto a los adultos, todavía hay trabajo por hacer. Una posibilidad podría consistir en seguir el modelo de la comprensión científica pública que emplea métodos de inspección y encuesta para medir la comprensión y el conocimiento público de temas científicos (por ejemplo, Bauer y Gaskell 2002). En relación con la alfabetización sobre material impreso, las mediciones se basan en exámenes educativos (OCDE 2009), mientras que la eficacia de las campañas de comunicación sobre salud pública es evaluada a través de encuestas de opinión basadas en prácticas de salud y formación en este campo (Livingstone y Thumim 2003).

Sin embargo, Buckingham observa que “sigue siendo muy difícil proporcionar pruebas definitivas sobre la eficacia de la educación mediática, pese al evidente entusiasmo y compromiso de sus defensores” (2005: 51). Además, la aplicación de estándares y niveles sobre educación mediática a nivel infantil se basa en modelos psicológicos de desarrollo que han sido criticados por varias razones: no distinguen entre aptitud y rendimiento; no toman en consideración el contexto social y familiar; y, tal como observa Buckingham, “una tercera crítica, más radical, sugiere que los modelos de desarrollo son implícitamente normativos e implican la imposición de definiciones específicas de comportamiento adulto” (2005: 26).

Aunque el trabajo sobre alfabetización informativa en relación con estándares está definitivamente más avanzado; esto no significa que la alfabetización mediática simplemente haya pasado por alto esta cuestión, dado que se ha hecho un gran esfuerzo para incluir la educación mediática en el currículo escolar, aunque tan sólo haya sido con un éxito puntual (Christ y Potter 1998). Buckingham (1998) observa que la enseñanza de la alfabetización crítica se ha convertido en formación en crítica literaria o estética –formar a los estudiantes para que sean capaces de preservar la herencia literaria e inocularlos contra la manipulación de los medios de comunicación– en lugar de fomentar facultades relacionadas con el campo del trabajo para promover las herramientas requeridas por los sectores profesionales creativos y culturales. Sin embargo, los fines usualmente implícitos a la educación mediática –derivados de un desacuerdo igualmente tácito sobre el valor cultural del material mediático– habitualmente han amenazado con desbaratar el movimiento de la educación mediática en su conjunto, una tensión que sigue teniendo un impacto en las discusiones contemporáneas sobre los usos apropiados de la nueva literatura sobre tecnologías de la información y la comunicación (Hobbs 2008). En contra, se fomenta la alfabetización informativa fundamentalmente por sus beneficios para la formación de una mano de obra altamente cualificada, contribuyendo





así a mejorar la competitividad económica y el empleo. Aunque hay financiación suficiente en este campo, el estudio del modo en que la gente comprende críticamente los textos, tan crucial para el ideal del “ciudadano informado” –prominente en la investigación de la alfabetización mediática–, recibe una prioridad muy baja en relación con las iniciativas en el sector de la alfabetización informativa.

Un libro con un tipo de letra pobre, una revista con un formato confuso, una película mal editada, todo ello hace que un material sea ilegible de un modo o de otro. En tales circunstancias, las dificultades en la lectura no deberían ser atribuidas al alfabetismo, o la carencia del mismo por parte del lector. En los debates sobre alfabetización y, especialmente, sobre el fracaso de la población para alcanzar ciertos niveles de alfabetismo, habitualmente se asume de manera implícita que el interfaz está bien diseñado, que los recursos están claramente disponibles y que tan sólo están a la espera de un uso apropiado. Pero el interfaz también puede dificultar, impedir, reducir [el uso apropiado de los recursos], especialmente en el contexto actual de nuevos medios y fuentes de información en que las convenciones sobre la representación todavía no son del todo familiares, las lógicas interpretativas son inconsistentes o confusas y no está muy difundida la crítica cultural de la información disponible – más allá de las preguntas cruciales pero simples, como, “puedes fiarte de ello” o “quién lo dice”. Isaacs y Walendowski (2002) señalan que el software extendido y supuestamente accesible regularmente contraviene convenciones estandarizadas de conversación cara a cara, ofreciendo información inapropiada o innecesaria, presentada de manera impredecible, solicitando información irrelevante o proporcionando información que da lugar a malentendidos y suministrando mensajes confusos o incluso groseros. La transgresión de estas reglas convencionales incluye el requerimiento a los usuarios para que hagan clic en la pantalla de forma innecesaria, sin retener preferencias, pop-ups que bloquean el movimiento, haciendo preguntas tontas o vagas, presentándoles a los usuarios páginas desordenadas y repletas de contenidos, sin la posibilidad de dar su opinión sobre si el proceso funcionó o cuánto tiempo requiere para que lo haga y, finalmente, culpabilizando al usuario: ‘error fatal’, ‘ilegal’ o ‘inválido’.

Existe un enfoque similar, respecto a la relación entre lectores y textos, en los estudios sobre recepción de la audiencia, lo que sugiere la posibilidad de trasladar las lecciones de este campo al de la alfabetización mediática e informativa (Press y Livingstone 2006). En este sentido, la alfabetización mediática depende de la interacción eficaz entre el público y los medios de comunicación, interpretándose “alfabetización” como un proceso dinámico más que como una propiedad individual. Este proceso puede al mismo tiempo ser fomentado y dificultado por factores individuales y sociales, así como por factores institucionales, textuales y tecnológicos que modulan el interfaz con el usuario o la audiencia (Kress 2003; Snyder 1998, 2007). Por ejemplo, Burdules (1998: 110) propone una semiótica crítica respecto al análisis crítico de la alfabetización, argumentando que “un hiper-lector inteligente se pregunta por qué se realizan los vínculos desde ciertos puntos y no desde ciertos otros; adónde apuntan esos vínculos; y qué valores quedan implícitos en tales decisiones” (ver también Burdules 2006).

Prioridades para una agenda investigadora convergente

Actualmente, parece que las fortalezas de la investigación sobre alfabetización informativa radican en su análisis detallado del acceso, mientras que

la investigación sobre la alfabetización mediática trae a colación cuestiones clave sobre la comprensión crítica. Sin embargo, se observa en ambos enfoques una extensión creciente de los métodos existentes a nuevos objetos de estudio, junto con el uso de múltiples métodos en la investigación. Quedan algunas cuestiones por resolver. Sabemos más sobre cuestiones básicas relativas al acceso que sobre formas avanzadas: se necesita más investigación para hacer un seguimiento exhaustivo de las habilidades específicas como la búsqueda a través de internet, el uso de herramientas interactivas en la televisión digital, la búsqueda a través de bases de datos públicas, el aprovechamiento de la funcionalidad total de los teléfonos móviles, etc. También es necesario el rastreo en relación con los obstáculos y desigualdades en el acceso a herramientas operativas y de control clave (instalación, operación, interconexión, actualización y protección de tecnologías domésticas, incluyendo la capacidad de gestionar sistemas de pago). Conforme se va expandiendo el contenido disponible, muchos se preguntan con preocupación sobre si la gente puede gestionar su contexto mediático: ¿Cuáles son los aspectos principales de la priorización o elusión de ciertos tipos de contenidos y servicios para distintos grupos poblacionales? Esto requiere comprender las opciones para regular contenidos domésticos, incluyendo el seguimiento de los motivos de preocupación de los progenitores, las aptitudes y prácticas en la gestión y regulación del acceso y del uso de distintas formas de comunicación electrónica por parte de los menores, junto con las experiencias de los mismos al saberse regulados y sus crecientes capacidades de regulación propia (Livingstone y Bober 2006).

El balance de la investigación se invierte en relación con la dimensión de la alfabetización relativa a la comprensión. La mayoría de los estudios han tratado el campo de los medios de comunicación tradicionales y, por el momento, no hay demasiados trabajos sobre los nuevos medios (internet, televisión digital, comunicaciones móviles y otros nuevos servicios electrónicos). La prioridad consiste en desarrollar una explicación sobre el modo en que la gente comprende, confía y examina críticamente la información y los contenidos de comunicación difundidos por las nuevas plataformas y diseminados y regulados de forma todavía desconocida ¿Puede tal explicación ajustarse al análisis completo ya desarrollado respecto a la comprensión de la audiencia de los contenidos de televisión? Hace falta investigar el modo en que la audiencia comprende las noticias en línea y la información política, incluyendo lo que entienden por noticias en el contexto en línea. La cuestión de la confianza es de una importancia clave, pero todavía no se ha elaborado un marco teórico suficiente y las conclusiones son habitualmente contradictorias o poco fiables. La investigación empírica debería complementarse con trabajo cualitativo, con la vista puesta en el desarrollo de una explicación sutil sobre la alfabetización crítica en este sector.

En relación con la investigación sobre el acceso y la comprensión, ninguna tradición ha explorado en profundidad el asunto central de la creación de contenidos por parte de la audiencia, aunque una mirada a los temas de investigación doctoral revela que éste es un área floreciente de estudio ¿Cuál es el campo de producción y creatividad de la audiencia y cuáles son las barreras y los impulsos existentes? Tales cuestiones son apremiantes, dado que el ambiente mediático cambiante sirve potencialmente para democratizar la creación de contenidos y difundirlos de una manera sin precedentes hasta hoy. Nunca antes han estado tan ampliamente extendidas las herramientas para crear contenidos.





Las prioridades en la investigación incluyen el registro gráfico y un espectro emergente de experiencias en la creación de contenidos: ¿Cuántas personas han creado contenidos?, ¿qué contenidos han creado? Y, especialmente, ¿hasta qué punto alcanzan sus objetivos? También necesitamos saber más sobre los beneficios sociales de una creación de contenidos aparentemente trivial –envío de mensajes de textos entre amistades, por ejemplo–, así como sobre las condiciones que favorecen la creación de contenidos más sofisticada (creación artística o participación democrática). Hemos de comprender las limitaciones y las oportunidades, las habilidades que la gente necesita y las dificultades a las que se enfrenta, puesto que el impulso de la creación de contenidos y de la interactividad parece más difícil de lo pensado en un principio (Sparkler 2004). Téngase también en cuenta que, aunque puede ser común la creencia de que la creación de contenidos deriva en una comprensión crítica creciente de los procesos de producción mediática, pocos proyectos de investigación han estudiado, y menos aún han confirmado, que así sea (Kunkel *et al.* 2004) ¿Conduce la creación de contenidos a la mejora de la lectura crítica de los contenidos producidos profesionalmente? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de aumentar las formas en que el público no sólo recibe sino también responde, interactúa y crea sus propios contenidos?

En este artículo he presentado algunas propuestas para investigaciones futuras sobre la alfabetización informativa. He identificado modelos de estudio y fórmulas para dar cobertura a dos tradiciones hasta ahora independientes y también he identificado algunos retos metodológicos. Finalmente, retorno a la teoría y propongo la formulación de un marco ambicioso de investigación sobre nuevas formas de alfabetización. La alfabetización mediática e informativa no versan meramente sobre la guía de programas electrónicos en la televisión digital o sobre las posibilidades para realizar la declaración de la renta por medio de internet. Su potencial tampoco se agota con el fin de ser un consumidor informado o con la posibilidad de obtener un puesto de trabajo mejor remunerado, aunque en términos metodológicos estos fines pueden ser más fácilmente evaluados que otros. La alfabetización versa sobre la relación histórica y culturalmente condicionada entre tres procesos: la representación simbólica y material del conocimiento, de la cultura y de los valores; la difusión de habilidades interpretativas y aptitudes en el conjunto de una sociedad heterogénea; y la gestión institucional –por parte de órganos tanto públicos como privados– del poder que el acceso y el uso informado del conocimiento proporciona a aquellas personas que están alfabetizadas. Esta relación se sustenta sobre una lucha de siglos de antigüedad entre la ilustración y la doctrina crítica, enfrentando a aquellos que ven la alfabetización como algo democratizador y que otorga poder a la persona de a pie frente a quienes lo consideran como fuente de desigualdad y como manifestación de elitismo (Kellner 2002; Livingstone 2004; Luke 1989). Los debates sobre alfabetización son sobre la forma y los fines de la participación pública en sociedad. Sin un enfoque democrático y crítico hacia lo mediático e informativo, el público sería considerado como un mero receptor o consumidor de información y de comunicación en línea. La promesa de la alfabetización, sin lugar a dudas, es que puede formar parte de una estrategia para reubicar al usuario de los medios de comunicación desde una posición de sujeto pasivo a una posición de sujeto activo; de ser receptor a ser participante; de consumidor a ciudadano.



Bibliografía

- Aufderheide, P. (1993), *Media Literacy: A report of the national leadership conference on media literacy*, Aspen, Colorado (Estados Unidos): Aspen Institute.
- Bauer, M. W., y Gaskell, G. (eds.). (2002), *Biotechnology - the making of a global controversy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bolter, J. D. y Grusin, R. (1999), *Remediation: Understanding new media*, Cambridge, Mass: MIT Press.
- Bradlow, E. T., Hoch, S. J., y Hutchinson, J. W. (2002), "An assessment of basic computer proficiency among active internet users", *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 27(3): 237-253.
- Buckingham, D. (2005), *The media literacy of children and young people: A review of the research literature*, Londres: Ofcom.
- (1998), "Media education in the UK: Moving beyond protectionism", *Journal of Communication*, 48(1): 33-42.
- Burbules, N. C. (2006), "Self-educating communities: Collaboration and learning through the Internet" en: Bekerman, Z. Burbules, N. C. y Keller, D. S. (eds.), *Learning in Places: The Informal Education Reader*, Nueva York: Peter Lang: 273-284.
- (1998), "Rhetorics on the web: Hyperreading and critical literacy" en I. Snyder (ed.), *Page to screen: Taking literacy into the electronic era*. Nueva York: Routledge: 102-122.
- Christ, W. G., y Potter, W.J. (1998), "Media literacy: Symposium", *Journal of Communication*, 48(1).
- Christiansen, C. C. (2004), "News media consumption among immigrants in Europe: The relevance of diáspora", *Ethnicities*, 4(2): 185-207.
- DCMS. (2001), *A general statement of policy by the department for culture, media and sport on media literacy and critical viewing skills*: Department for Culture, Media and Sport Broadcasting Policy Division.
- Flichy, P. (2005), "New media history", en: Lievrouw, L. y Livingstone, S. (eds.), *Handbook of new media: Updated student edition*, Londres: Sage.
- Gamson, W. A. (1992), *Talking politics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M. y Signorielli, N. (1986), "Living with television: The dynamics of the cultivation process", en: Bryant J. y Zillman D. (eds.), *Perspectives on media effects*, Hillsdale, Nueva Jersey (Estados Unidos): Erlbaum.
- Gillespie, M. (1995), *Television, ethnicity and cultural change*, Londres y Nueva York: Routledge.
- Graber, D. A. (1988), *Processing the news: How people tame the information tide* (2ª ed.). Nueva York: Longman.
- Hamilton, M., y Barton, D. (2000), "The international adult literacy survey: What does it really measure?", *International Review of Education*, 46(5): 377-390.
- Hobbs, S. R. (2008), "Debates and challenges facing new literacies in the 21st century", en: Drotner K. y Livingstone, S. (eds.), *International Handbook of Children, Media and Culture*. Londres: Sage: 431-447.
- Hoover, S. M., Clark, L. S., y Alters, D. F. (2004), *Media, home, and family*, Nueva York: Routledge.
- Information Literacy Meeting of Experts (2003), *The Prague declaration: Towards an information literate society*. [<http://portal.unesco.org/ci/en/files/19636/11228863531PragueDeclaration.pdf/PragueDeclaration.pdf>]. Acceso: 06.01.2011
- Isaacs y Walendowski (2002), *Designing from both sides of the screen: How designers and engineers can collaborate to build a co-operative technology*, Indiana (Estados Unidos): New Riders.
- Kellner, D. (2002), "New media and new literacies: Reconstructing education for the new millenium" en: Lievrouw, L. y Livingstone, S. (eds.), *The handbook of new media*, Londres: Sage: 90-104.



- Kress, G. (2003), *Literacy in the new media age*, Londres: Routledge.
- Kunkel, D., Wilcox, B., Cantor, J., Palmer, E., Linn, S. y Dowrick, P. (2004), *Report of the APA task force on advertising and children*.
- Liff, S., Steward, F. y Watts, P. (2002), "New public places for internet access: Networks for practice-based learning and social inclusion", en: Woolgar S. (ed.), *Virtual society? Technology, cyberbole, reality*, Oxford: OUP: 78-98.
- Livingstone, S. (2009), *Children and the Internet: Great Expectations, Challenging Realities*. Cambridge: Polity.
- Luke, C. (1989), *Pedagogy, printing and protestantism: The discourse of childhood*. Albany, Nueva York: State University of New York Press.
- Michalski, M., Preston, A., Gillespie, M., y Cheesman, T. (2002), *After September 11: TV news and transnational audiences*. Londres: Report to the ESRC/Open University/BFI/BSC/ITC.
- Murdock, G., Hartmann, P., y Gray, P. (1995), "Contextualizing home computers: Resources and practices", en: Heap N., Thomas R., Eino G., Mason R. y Mackay H. (eds.), *Information technology and society: A reader*, Londres: Sage: 269-283.
- NIACE (2004), *ICT skill for life report*, Londres: National Institute for Adult and Continuing Education/DFES.
- OECD (2009), *PISA 2009 Results*, París: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). [<http://www.oecd.org/dataoecd/34/60/46619703.pdf>]. Acceso: 05.01.2011.
- Philo, G. (1993), "Getting the message: Audience research in the Glasgow University Media Group", en: Eldridge (ed.), *Getting the message: News, truth and power*, Londres: Routledge.
- Potter, W. J. (2004), *Theory of media literacy: A cognitive approach*, Thousand Oaks: Sage.
- Press, A., y Livingstone, S. (2006), "Taking audience research into the age of new media: Old problems and new challenges", en: White I. M. y Schwoch J. (eds.), *The Question of Method in Cultural Studies*, Oxford: Blackwell: 175-200.
- Richter, T., Naumann, J. y Groeben, N. (2001), "The computer literacy inventory (incobi): An instrument for the assessment of computer literacy and attitudes toward the computer in university students of the humanities and the social sciences", *Psychologie in Erziehung Und Unterricht*, 48(1): 1-13.
- Roberts, P. (2000), "Literacy in the age of information - knowledge, power or domination? An assessment of the international adult literacy survey", *International Review of Education*, 46(5): 433-454.
- Schlesinger, P., Haynes, R., Boyle, R., McNair, B., Dobash, R. E., y Dobash, R. (1998), *Men viewing violence*, Londres: Broadcasting Standards Commission.
- SCONUL Advisory Committee on Information Literacy (1999), *Information skills in higher education: Society of College, National and University Libraries*.
- Selwyn, N. (2004), "Reconsidering political and popular understandings of the digital divide", *New Media y Society*, 6(3): 341-362.
- Selwyn, N. (2009), The digital native - myth and reality. *Aslib Proceedings*, 61(4): 364 - 379.
- Silverstone, R., y Hirsch, E. (eds.) (1992), *Consuming technologies: Media and information in domestic spaces*, Londres: Routledge.
- Snyder, I. (2007), "Literacy, learning and technology studies", en Andrews, R. y Haythornthwaite, C. (eds.), *The SAGE Handbook of E-learning Research*, Londres: Sage: 394-415.
- (ed.). (1998), *Page to screen: Taking literacy into the electronic era* Londres: Routledge.
- Sparkler (2004), *Harnessing the magic of the BBC's community based creative projects: Qualitative research debrief*, Londres: BBC.
- Turner, G. M., Sweany, N. W. y Husman, J. (2000), "Development of the computer interface literacy measure", *Journal of Educational Computing Research*, 22(1), 37-54.
- Van Couvering, E. (2008), "Information Literacy" *The International Encyclopedia of Communication*, Oxford: Blackwell: 2230-2234.
- (2004), "Media literacy and the challenge of new information and communication technologies", *Communication Review*, 7: 3-14.

- y Thumim, N. (2003), *Assessing the media literacy on UK adults: A review of the academic literature*: Report commissioned by BSC/ITC/BFI/NIACE. [<http://www.ofcom.org.uk/static/archive/bsc/pdfs/research/litass.pdf>]. Acceso: 10.10.2010
- y Thumim, N. (2005), *Adult media literacy: A review of the literature*, Londres: Ofcom. [<http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/aml.pdf>]. Acceso: 05.01.2011
- y Bober, M. (2006), “Regulating the internet at home: Contrasting the perspectives of children and parents”, en: Buckingham D. y Willett R. (eds.), *Digital generations* Mahwah, Nueva Jersey (Estados Unidos): Lawrence Erlbaum Associates: 93-113.
- Williams, J., Clemens, S., Oleinikova, K., y Tarvin, K. (2003), *The skills for life survey: A national needs and impact survey of literacy, numeracy and ICT skills*. Norwich (RU): The Department for Education and Skills.

