

Competencia mediática e informacional en el Bachillerato¹

José Manuel Pérez Tornero

Introducción

Tal vez, a juzgar por los nuevos proyectos de Ley sobre educación, estemos ante las puertas de **un nuevo bachillerato**. Probablemente, la reforma sólo apunte a elementos cosméticos, pero, en todo caso, es legítimo aprovechar la oportunidad para redefinir un ciclo educativo que hace años que languidece confundido en un sistema desdibujado y que ha perdido la personalidad y rotundidad que un día tuvo.

Por esta razón, y porque cuando la mayoría de sistemas educativos se replantea sus objetivos lo hace en términos de competencias, nos parece legítimo tratar sobre qué competencias debiera atender un nuevo bachillerato.

Respondiendo a la discreción que nos exige nuestra especialización, sólo nos ocuparemos aquí sólo de una dimensión de esas competencias propias del bachillerato, la que se relaciona con la **lectura e interpretación de textos y con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación**.

La lectura entendida en sentido amplio

Tradicionalmente, **lectura** se ha identificado con el **proceso de decodificación de textos escritos**. Se hacía así en un contexto histórico en que, al menos en occidente, la escritura alfabética y el libro eran los vehículos dominantes de la cultura.

Sin embargo, cuando en la actualidad los canales dominantes son multimedia y por ellos circulan textuales, pero preferentemente audiovisuales -como sucede en la mayoría de las sociedades contemporáneas, tanto en Oriente como en occidente; y tanto en el Sur como en e Norte-, el concepto de lectura tiene que ampliarse si no queremos perder sentido de la realidad.

¹ Texto de la intervención realizada en el Seminario sobre un nuevo bachillerato organizado por la Sociedad Catalana de Pedagogía y el Colegio de Doctores y licenciados de Cataluña en el Instituto de Estudios Catalanes (Barcelona, 28 de Setiembre de 2012).

Así, que es preciso ampliar el antiguo concepto de lectura. Entenderemos, de este modo, que leer es un proceso de **decodificación e interpretación de semióticas complejas e híbridas** en el que intervienen buena parte de las facultades sensitivas y cognitivas de la persona.

Tendremos, al mismo tiempo, muy en cuenta que estos procesos de interpretación **no dependen sólo de códigos y lenguajes sino también de tecnologías, de medios de comunicación, de situaciones de comunicación con estructura espacio-temporales muy diversas y, por tanto, dando lugar a relaciones sociales muy complejas.**

En definitiva, prestaremos atención al hecho de que **la mayoría de las lecturas del mundo y de la información se producen mediante las tecnologías de la información y la comunicación.**

Resumiremos la complejidad de procesos y prácticas que permiten esta nueva lectura -competencia digital, informacional, mediática, etc.- en un solo término **competencia mediático-informacional**. Término que empieza a aceptarse casi universalmente a propuesta de la UNESCO.

Como consecuencia de este uso, se habla de **alfabetización mediática e informacional (AMI)**² para señalar la importancia que la adquisición de esta competencia tiene dentro de la sociedad de la información y del conocimiento.

Concretamente, lo que trataremos de responder en este texto es cómo debería, desde nuestro punto de vista, abordarse en el nuevo bachillerato esta competencia.

II. La competencia mediática e informacional

Un origen casi espontáneo

La generación casi espontánea de la competencia mediática e informacional es un hecho central al que debemos conceder la importancia que se merece.

Si hay una competencia, hoy en día, cuyo aprendizaje y desarrollo emanan y fluyen al margen de la educación formal y de manera casi espontánea es la **competencia mediática e informacional**. Los niños y jóvenes, inmersos desde la primera infancia en una compleja tecno-esfera organizan sus rutinas, su sensibilidad e inteligencias en función de los nuevos dispositivos y lenguajes propios de los medios digitales. Y lo hacen en un contexto cotidiano que se presenta como envolvente y de relaciones horizontales -es decir, en contacto

² Hay que decir, en todo caso, que en Europa el nombre más extendido hoy es Media Literacy o alfabetización mediática.

con sus pares- mediante aprendizajes intuitivos -como los llamara Seymour Papert³ -.

De aquí que los estudiantes de bachillerato cuando llegan a las aulas han convivido, al menos casi tres lustros, con los medios de comunicación y las TICs. Dominan sus dispositivos y sus lenguajes -tal vez no en el sentido crítico que quisiéramos, pero con una habilidad que supera, en muchos casos, a los de buena parte de sus profesores. Y han vivido muchísimas horas en una especie de burbuja mediática que le relaciona con el entorno. El resultado es que estos jóvenes estudiantes mantienen con esa burbuja mediática en la que se instalan relaciones si no de adicción, como mínimo, de adhesión emotiva y sentimental que les hace muy difícil salir de ella.

Lo que debemos preguntarnos, entonces, es si la educación en general y las instituciones educativas en particular pueden incidir o no en la formación o en la mejora de esa competencia. Preguntarnos si es realista que se organicen en la ignorancia de esta situación y si cabe ya la posibilidad de negarla o eludirla.

Las dimensiones de la competencia mediática e informacional

Para contestar a estas preguntas, es preciso adquirir cierta perspectiva.

A la vista de lo sucedido en los últimos años -y, especialmente, en lo relativo a las políticas de la sociedad de la información- nos inclinamos por asegurar que, casi universalmente, la competencia mediática e informacional es reconocida como una cuestión clave la política educativa de los organismos públicos. Lo que significa reconocer tanto su necesidad como su extensión espontánea en todos los órdenes de la existencia⁴.

De hecho, son muchos los organismos internacionales que están trabajando en la definición y concreción de un marco conceptual operativo referido a esta competencia y en su promoción. Desde la UNESCO hasta la Comisión Europea, el Consejo de Europa, muchos gobiernos de todo el mundo y hasta el Banco Mundial.

En la práctica de estas instituciones, la competencia mediática e informacional, se presenta como un concepto integrador que encierra varias habilidades interconectadas:

³ *Las máquinas de los niños*, Barcelona, Paidós,

⁴ Por esto llama la atención todavía la resistencia que en algunos ambientes educativos se presenta ante la incorporación de la TICs en la educación. Para valorar este fenómeno no vale sólo hablar de inercia corporativa o de sentimiento defensivo de los profesores, sino que habría que considerar también la violencia, la agresividad y el poco sentido autocrítico con el que en muchas ocasiones se impone la tecnología en la educación par hacer tábula rasa del sistema anterior.

- a) La habilidad que denominamos **operativa**, la de manipular eficazmente los dispositivos y las herramientas relacionadas con las TICs: desde ordenadores a plataformas pasando por una enorme diversidad de medios electrónicos.
- b) La habilidad de **producción de sentido**, esto es, la capacidad de **codificar y decodificar** sentido en los sistemas y lenguajes generados por los nuevos medios;
- c) La habilidad **comunicativa-pragmática** -en sentido semiótico-, es decir, la de integrar tanto la capacidad operativa como la de producción de sentido en un contexto amplio y en una estructura de relación personal o grupal, de producción y creatividad.

En relación con estas dimensiones, la **lectura** -a la que podemos calificar de **plural y multimedia** que se refiere a cualquier sistema simbólico- resulta ser, insistimos, un proceso clave. De hecho, la debemos entender como **el proceso por el cual el sujeto capta significados de su entorno -sean intencionales o no- y los utiliza en la generación y producción de sentido.**

A nadie se le escapará la importancia de ello dentro de un sistema social dominado por las TICs y en un contexto educativo propio de la sociedad del conocimiento. Está claro, pues, que promover la capacidad de lectura y ampliar la competencia mediática e informacional son, hoy en día, las dos caras de un mismo proceso. Y, en este sentido, tiene que ser un objetivo ampliamente asumido en los estudios de bachillerato.

La lectura, así contemplada, debe considerarse no sólo como una fuente principal de la experiencia -y, por tanto, una dimensión privilegiada a la hora de desarrollar el conocimiento, el aprendizaje, la ciencia y la cultura- sino una forma de desenvolverse activa y significativamente en el nuevo entorno mediático, que es, por tora parte, buena parte de nuestro entorno vital.

De la calidad de la lectura que sepamos promover entre los estudiantes de bachillerato, de su finura y su penetración dependerá la mejora de la experiencia de los estudiantes y su aprendizaje.

No disponer de una buena competencia de lectura mediática sería algo así como perder la orientación en un mundo mediado por las TICs y desconectarse de la corriente principal de informaciones del mundo. Una mala lectura se convierte entonces en sinónimo de ignorancia, de falta de lucidez y, a la larga, de exclusión cognitiva.

El reto de los sistemas educativos ante la AMI

En consecuencia, desde el punto de vista de los sistemas educativos -y, ¿cómo no?, cuando se trata de redefinir el bachillerato- debe abordarse como una cuestión reconocer: a) **central qué papel atribuimos al desarrollo de la**

competencia mediática e informacional, y, b) qué función ha de cumplir en él la lectura. Y, en estrecha relación con ella, c) qué papel deben tener los profesores y tutores y, d) qué objetivos y estrategias son aceptables y viables.

Tratando de contestar a estas cuestiones, propongo distinguir entre:

1. La adquisición de un **marco conceptual** adecuado para comprender la AMI y la lectura. **Se trata de comprender y entender, en profundidad e integridad, el reto de la inmersión en la nueva tecno-esfera y cómo funcionan los procesos de interpretación y lectura en ellos**⁵.
2. En segundo lugar, el **desarrollo de un currículo educativo adecuado para la adquisición de la AMI**. Es preciso definir con qué objetivos, métodos y a través de qué materias o actividades se aborda la promoción de la competencia mediática dentro del sistema educativo.
3. En tercer lugar, **la consecución de un sistema de innovación, formación y orientación** correspondiente a este currículo y que abarque a todos los integrantes de la comunidad educativa: profesorado, tutores, autoridades y decisores, etc.⁶.

Un marco conceptual para comprender el papel de la tecno-esfera mediática

Para comprender la naturaleza de la AMI, debemos abandonar la vieja idea que considera los medios de comunicación como meros instrumentos que se incorporan sin consecuencias a procesos pre-existentes.

No es así, como dijo un intelectual en su día, nosotros construimos nuestras herramientas y estas herramientas nos construyen a nosotros. Los medios y las TICs no son sólo instrumentos de nuestras acciones son, primero, su **condición de posibilidad** -porque crean nuevos ámbitos de acción y relación- y, en segundo lugar, porque funcionan como **dispositivos que influyen directamente en nuestra propia conciencia y en nuestra propia existencia**.

En este sentido, tres ideas-fuerza nos ayudan a comprender la profundidad del fenómeno que representan las TICs y las tecnologías en general en nuestro

⁵ Es patente que los jóvenes leen, miran y observan a su alrededor, juegan, se relacionan, estudian y trabajan inmersos en esa especie de tecno-burbuja cultural producida por los medios de comunicación y las TICs. Y en ella, no sólo adquieren un imaginario y una visión del mundo, sino que desarrollan a parte de sus acciones cotidianas. Por tanto, un sistema educativo que se precie de serlo no puede dejar de lado esta cuestión central que afecta a la vida cotidiana de los estudiantes.

⁶ Como veremos más adelante, en este aspecto resulta esencial un cambio institucional relacionado con la **integración de las TICs en los sistemas educativos** y un cambio cultural que está vinculado a las representaciones y hábitos de los diferentes agentes educativos en relación con las TICs y los medios.

mundo contemporáneo cuando las incorporamos con la intensidad que lo hacemos a nuestro propio ser:

- Los medios funcionan como extensiones de nuestro cuerpo⁷ y como *externalizadores* de nuestras capacidades⁸.
- El entorno mediático constituye un aspecto central en la evolución de nuestra vida como seres biológicos. Incluso hasta el punto de algunos autores hablan de co-evolución entre la biología, por un lado y la tecno-esfera, por otro⁹.
- Finalmente, los medios propician una nueva cultura¹⁰.

⁷ Fue McLuhan quien propagó la idea de que los medios de comunicación –al igual que muchas otras tecnologías- podían entenderse como prolongaciones de nuestra sensibilidad y sentidos. Cada nuevo medio que aparece a lo largo de la historia desarrolla y enfatiza un sentido humano, y, al hacerlo, crea un *espacio específico de ese sentido* e el que imponía sus principales características y condicionantes a los seres humanos que participaban en ellos. Por eso McLuhan habla de espacio acústico para referirse a la oralidad y de espacio visual cuando se refiere a la vista y a la escritura (que entra por los ojos).

⁸ Fueron muchos los autores que vieron en las TICs la extensión de las capacidades cerebrales humanas y compararon las redes neuronales a las nuevas redes de comunicación -desde Breszinski que habló de los medios como los nervios del gobierno, hasta Pierre Levy que habló de inteligencia colectiva y mentes interconectadas. Pero, de hecho, el desarrollo de los interfaces y la informática han venido a considerar, en tiempos recientes, las tecnologías no sólo como extensiones del cuerpo y el cerebro humano – Engelbart, por ejemplo- sino como una oportunidad de objetivar y analizar delante de nosotros los procesos que realiza nuestro cerebro o nuestros sentidos hasta Minsky-. En este sentido, la inteligencia artificial no ha sido sólo una oportunidad de generar robots, sino que también he permitido un avance considerable en la comprensión del funcionamiento de nuestro cerebro y nuestras neuronas. En definitiva, los medios se empiezan a ver como prolongaciones proteicas de nuestras capacidades y sentidos y como reflejo externo de ellas.

⁹ “El hombre está ahora inmerso en una co-evolución con su entorno animal, vegetal, ecológico en un sentido amplio, pero también con las máquinas, los sistemas y las redes que ha creado para sobrevivir o garantizar su crecimiento y su desarrollo. En este sentido, la frontera que separa lo natural de lo artificial se hace cada vez más imprecisa. Las herramientas, las máquinas, los objetos manufacturados que pueblan el entorno de los hombre como una especie de tejido biológico exteriorizado o como prótesis que extienden la acción de sus sentidos o de sus cerebros, son – según - parte integrante de nuestra evolución socioeconómica y cultural. Las máquinas para procesar la información se harán cada vez más inteligentes, pero los seres vivos van a estar sometidos a modificaciones biológicas profundas gracias a las biotecnologías. Numerosas funciones biológicas se podrán duplicar en máquinas. A cambio, las máquinas adquirirán características casi biológicas. Se trata de una convergencia evolutiva. La tecnología ocupa el mundo biológico y la biología invade el mundo de las máquinas” (p. 59-60).

¹⁰ Neil Postman relanzó la idea macluhiana de que los medios y las tecnologías nos hacen cambiar de un modo global: “toda tecnología incorpora una filosofía que es expresión de cómo la tecnología nos hace usar nuestra mente, en qué medida nos hace usar nuestros cuerpos, en como codifica nuestro mundo, a cuales de nuestros sentidos se amplifica, a cuales de nuestras emociones y tendencias intelectuales desatiende. Esta advertencia es la suma y la sustancia de lo que el gran profeta católico, Marshall McLuhan quiso decir cuando acuñó la frase: "el medio es el mensaje".

Un currículo relacionado con la competencia mediática

Un currículo relacionado con la AMI (alfabetización mediática e informacional) dentro del bachillerato debe plantearse los **objetivos y contenidos** a los que atiende, los **criterios metodológicos** que aplica y las **técnicas de evaluación** que utiliza. Todo ello, dentro de un campo más amplio en el que aparecen los **valores personales, sociales e institucionales** en los que se asienta.

Para tratar de estas cuestiones tomaremos en cuenta dos recientes publicaciones: el [*Currículo de formación de profesores en alfabetización mediática e informacional*](#) de la UNESCO y el libro [*Alfabetización mediática y nuevo humanismo*](#)¹¹, publicado también con el soporte de la UNESCO.

El currículo de la UNESCO aporta un marco claro en el que situar la alfabetización mediática e informacional (AMI) que puede ser muy útil a los profesores de bachillerato.

El citado currículo trata de, por un lado, **reconocer y asumir la diversidad de los entornos mediáticos en los que se mueven los estudiantes**: medios masivos, tecnologías digitales, nuevos ámbitos de relación, etc. Pero, a la vez, aceptar la idea de que **estos entornos se integran en un macro-entorno global** que exige una profunda transversalidad de las habilidades y, consecuentemente, su integración en una **competencia unificada** -la AMI-.

El currículo se estructura en torno a tres ejes temáticos a tener muy en cuenta:

1. El **conocimiento y la comprensión de los medios y la información** como claves para el desarrollo del discurso democrático y de la participación social.
2. La **evaluación de los textos mediáticos y las fuentes de información**.
3. La **producción y el uso de los medios y de la información**.

Con todo ello, disponemos, pues, de un marco conceptual y temático y, al mismo tiempo, unos objetivos claros. De modo que se trata de promover en los estudiantes las siguientes capacidades y habilidades:

- a) **Nuevas habilidades cognitivas y sensomotoras** relacionadas con la *lectura y captación de información* del mundo;

(<http://www40.brinkster.com/celtiberia/neilpostman.html>). Por otro lado, la mediología que postula Régis Debray va en esa misma línea y estudia la correspondencia entre una *mediosfera* determinada y el modo en que los pensamientos y la cultura se conforman. Kerkhoven, por su parte, ha hablado de los medios como la nueva piel de nuestra cultura y de inteligencia conectada.

¹¹ Escrito por José Manuel Pérez Tornero y Tapio Varis.

- b) **Capacidades de decodificación e interacción** en estos nuevos entornos mediáticos.

- c) **Nuevas prácticas creativas e innovadoras** capaces de orientar nuestra actividad y nuestra participación activa en el nuevo entorno que proporcionan las TICs.

Pérez Tornero y Varis proponen caracterizar el nuevo currículo de AMI con cuatro componentes:

- **Un componente operativo y práctico:** que busca integrar la AMI en el mundo de la economía, la producción y las políticas sociales.

- **Un componente crítico:** que “cuya misión esencial es indagar, explorar y dar a conocer las causas de esa *espontaneidad* con que se usan las TIC; las *razones* por las que interpretamos los textos mediáticos con un determinado sesgo, o con una determinada orientación; los *mecanismos*, a través de los cuales los medios comunican *cosmovisiones, puntos de vista, creencias e ideologías* en esencia, un tipo de *cultura*; y lo hacen de un modo sigiloso, silencioso, como si no lo hicieran, como si su discurso fuese transparente. Crítica que tiene por objeto principal ese entramado de tópicos, signos, clichés, motivos y estructuras que componen *la cultura mediática*”.

- **Un componente creativo:** “La capacidad de crear -de producir- nuevos saberes a partir de la combinación de saberes adquiridos y de generar nuevos símbolos a partir de los ya asumidos representa una dimensión esencial del nuevo currículo de alfabetización mediática”.

- **Una dimensión reflexiva:** “El nuevo currículo tiene que hacerse *metaconocimiento y metalenguaje*, es decir, volverse sobre sí mismo y autoanalizarse. Conocer si sus proposiciones y conceptos responden o no a los cambios del entorno, si sus términos y prácticas son operativos ante de ellos; y, al mismo tiempo, conocer si dispone de los recursos suficientes como para proponer análisis críticos, propiciar alternativas, *nuevos mundos* y, en definitiva, crear...”.

Incorporar las TICs a la educación

Pero si la existencia de un **marco conceptual** adecuado a la nueva tecno-esfera mediática y el **diseño de un currículo** correspondiente a ella resultan cuestiones centrales para el desarrollo de la AMI, la innovación de las instituciones y prácticas educativas a partir de la incorporación de la TICs es hoy en día ineludible.

Las TICs pueden funcionar dentro del sistema educativo en relación con tres funciones:

- a) **Mejorar la eficiencia** de algunas tareas docentes y discentes.
- b) **Transformar y flexibilizar** las prácticas educativas.
- c) Establecer ocasión para **nuevas experiencias y prácticas**.

Pero, en su conjunto, hay que reconocer que una adecuada incorporación de las TICs a la educación nos lleva a un cambio profundo de la institución y de la cultura¹².

La primera de las funciones consiste en una mejora de la eficiencia y la productividad. Se trata de elementos que pueden facilitar las tareas educativas, pero no llegan a alterar, en sustancia, ninguno de los atributos de éstas. En realidad, intervienen sobre la velocidad, cantidad y calidad de los procesos pero sin cambiarlos. Las TICs responden entonces a imperativos de los programas que provienen de instituciones ya consolidadas.

La segunda de las funciones, introduce nuevos elementos en paradigmas establecidos. Por obra de ello tienden a reformar los modelos existentes inaugurando variaciones y diversificando sus estructuras y procesos. Puede hablarse de nuevos programas, pero éstos están referidos a contextos micro y a secuencias de acción muy limitadas.

Finalmente, la tercera función, puede ser auténticamente innovadora y permite establecer nuevas actividades educativas, nuevos paradigmas y relaciones. En ese caso son los programas institucionales los que se alteran y lo hacen a medio y largo plazo.

Obviamente es la tercera función la que, a veces, se encuentra con las limitaciones que establecen -a veces sin planificarlo- las reglas institucionales, las limitaciones espacio-temporales, los recursos de partida, y, sobre todo, los hábitos mentales de los agentes educativos.

Qué innovación requiere la promoción de la competencia mediática

Parece lógico pensar que solo los procesos que se sitúen entre la función 2 y la 3 darán oportunidad a un buen desarrollo de la competencia mediática dentro de los centros educativos. La causa es el enorme potencial de las TICs que puede alterar espacios y tiempos y, al mismo tiempo, acelerar y facilitar los procesos cognitivos y comunicativos más complejos.

¹² Queremos advertir de que no existe un solo modo de incorporar las TICs a la educación sino muchos y diversos. Aunque las tecnologías puedan ser las mismas, lo importante es que su aplicación en un contexto concreto responden siempre a **un programa de acción** –explícito o implícito- que conviene tener en cuenta. Es a ese programa al que nos referiremos en todo este apartado.

La flexibilización de las prácticas educativas y las transformaciones que puedan permitirán al profesorado y a los estudiantes familiarizarse con las TICs, comprender su rol y adquirir una distancia crítica con otras prácticas.

Pero, será la innovación auténtica la que ofrecerá oportunidad a la creatividad mediática y a generar nuevos flujos comunicativos. Será también ésta la ocasión de establecer nuevas formas de participación e introducirá una auténtica motivación en los agentes educativos: la sensación de esta apropiándose de los nuevos medios para cumplir sus finalidades.

Conviene, pues, ser conscientes de que el aprovechamiento de las TICs en los centros educativos si busca una auténtica innovación, debe corresponderse con un programa de acción sistemático y profundo. Muchas veces la modernización de la educación ha puesto énfasis en la incorporación de la tecnología o en la formación del profesorado, pero en muy pocas ocasiones ha reparado en un hecho fundamental: es necesario cambiar las rutinas institucionales establecidas. Nos estamos refiriendo a romper las limitaciones de espacio que encorsetan arbitrariamente los tiempos de aprendizaje sin dejar que el conocimiento y el aprendizaje fluyan a su ritmo. También a las condiciones de evaluación establecidas que muchas veces descuidan considerar aspectos como la creatividad y la practicidad. Se trata también de los espacios, donde el predominio de un tipo *fabril* de aulas perjudica las relaciones horizontales y el trabajo cooperativo. Y -¿cómo no?- nos estamos refiriendo también a las separación artificial en compartimentos estancos de asignaturas y a las fronteras entre la escuela y el entorno, y a los calendarios escolares tradicionales. Todas estas limitaciones que, en algunos casos tal vez tengan razón de ser, deben hoy subordinarse a la mejora e innovación pedagógica y tienen que dejar de encorsetar las muchas oportunidades que abren las TICs y las nuevas competencias.

II. Lectura y currículo de AMI

Un nuevo concepto de lectura

La lectura ha sido siempre una actividad esencial en la escuela occidental tradicional. La transmisión de conocimiento se hacía a través de los textos y los libros y toda la alfabetización clásica reposaba en ese hecho.

Sin embargo, como hemos descrito, los tiempos han cambiado. Los nuevos medios y tecnologías no sólo han alterado la estructura clásica de la lectura - al incorporar pluralidad de medios y lenguajes-, sino que se han convertido en una ventana de obligado paso hacia el conocimiento y registro del entorno real. Por tanto, lo que se podría denominar *lectura mediada* se ha convertido en un proceso central en el conocimiento del mundo y, por tanto, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esto implicará cambios estratégicos en la manera en que enfocamos el fenómeno de la lectura, su promoción y enseñanza.

La promoción de la lectura que habitualmente se practicaba dentro de los sistemas educativos tradicionales se ha limitaba a la **escritura textual**. Sin embargo, hoy en día, las escrituras que utilizan los estudiantes son mucho más complejas. Hoy día se puede hablar de *convergencia e hibridación de sistemas semióticos de diferente naturaleza*. De hecho, “los nuevos medios hacen participar *convergentemente* en la producción de sentido diferentes lenguajes y semióticas -lenguajes audio-visuales-textuales- que se combinan activamente entre sí a la hora de generar las nuevas experiencias significantes”. Conviene, pues, empezar no sólo a hablar sino a promocionar el concepto de **lectura (y escritura) multimedia**.

La lectura multimedia es un tipo de lectura que no sólo involucra nuevos códigos y lenguajes sino que cambia la *escala interaccional* al multiplicar la complejidad de las *relaciones interlocutivas* y de los procesos de estructuración social.

En general, la interacción ha aumentado enormemente su velocidad y complejidad, y, aparentemente, deja menos espacio para la inferencia profunda y la interpretación.

Por otro lado, cambia la escala lógico-normativa al acentuarse las **condiciones envolventes de las tecnologías y sus lenguajes** y alterar, de este modo, los parámetros de los formatos de lectura tradicionales.

Así, hay que reconocer que la lectura multimedia se ha convertido en el sistema para el acceso privilegiado a la información y, sin duda, en el medio más utilizado en la actualidad.

De la lectura superficial a la lectura comprensiva

Obviamente al sistema educativo en su conjunto le corresponde avanzar y estimular este nuevo tipo de lectura como un mecanismo de potenciación de la inteligencia individual y colectiva. Es un objetivo calve que debe encararse de modo transversal en todas las disciplinas y cursos.

Pero el bachillerato -que es, en parte, la fase final de la enseñanza obligatoria y que procura ser el compendio del saber general de un ciudadano formado- debe aspirar a introducir en la enseñanza de la lectura un aspecto esencial: **el tránsito de la lectura superficial a la lectura profunda.**

Es muy útil distinguir entre dos tipos de lectura, la **superficial** - “el proceso por el cual el lector descifra el valor básico” -podríamos decir denotativo- de los signos que componen un texto- y la **lectura comprensiva o profunda** - “el proceso por el cual el lector además de entender o comprender los signos, encuentra sentido y relaciona el texto con otros elementos significativos que forman parte de su contexto real o intelectual”-.

Generalmente, **los estudiantes son competentes en la lectura multimedia superficial** -en la que demuestran una notable habilidad- pero, sin embargo, están mucho **menos experimentados en la lectura comprensiva**. De hecho, la lectura superficial viene inducida generalmente por la práctica espontanea. Mientras que la lectura comprensiva debe añadir un plus de reflexividad y autoanálisis.

Por tanto, si no e alcanza el grado de lectura comprensiva y profunda durante el bachillerato será, entonces, muy difícil organizar el conocimiento profundo y el conocimiento disciplinario que debe ejercerse en la Universidad - conocimiento que, como bien defiende Howard Gardner, sólo puede hacerse mediante un esfuerzo prolongado de años-. Pero más grave aún es que sin esa capacidad de lectura comprensiva, una componente esencial de la ciudadanía activa que demanda la sociedad del conocimiento dejará de desarrollarse en nuestros estudiantes.

Insistimos, pues, la tarea básica en el bachillerato debería ser crear las competencias de lectura comprensiva y ayudar a dar el salto desde la lectura superficial a la lectura profunda.

Simplificando, podríamos admitir que una auténtica alfabetización mediática es la que acaba facilitando capacidades para la lectura comprensiva.

Son muchos los autores -sociólogos, sicólogos, estudiosos de la comunicación- que denuncian que esa inmersión digital y esa competencia están convirtiendo a los jóvenes en **personas superficiales**, que leen el mundo con descuido y sin atención (Robert Carr), y, lo que resulta aún más paradójico en una sociedad con infinidad de medios sociales, **viven la existencia de un modo solitario**, sin percibir el contacto auténtico con los demás (Sherry Turkley).

Otros autores, sin embargo, han hablado de **inteligencia colectiva** (Levy) de **mentes conectadas**¹³ (...) y de los medios como la **piel de nuestra cultura** (Keerkhoven)... Todos se basan en una idea antigua que McLuhan difundió, la de que los medios extienden las capacidades sensibles y cognitivas de las personas, con lo cual nuestra inteligencia se amplifica y nuestra existencia se multiplica y enriquece.

Todos tienen su parte de razón. Los dos polos existen, son posibles, crean fuerzas de tensión entre las que se mueven los jóvenes. Es decir, pueden polarizarse hacia la **superficialidad** -es decir, hacia una lectura ligera y frívola de la realidad- o hacia la **amplificación de la inteligencia**.

Éste es para los educadores un aspecto fundamental y nos plantea una cuestión trascendente: ¿podemos, a través de la educación ir más allá de la lectura superficial? ¿Podemos evitar algunos riesgos de la lectura superficial que es, de por sí, necesaria en ocasiones? ¿Podemos, en fin, disponer de una auténtica estrategia para enriquecer a nuestros alumnos con una mejor capacidad de lectura?

Desde nuestro punto de vista es posible. Para ello debemos disponer de una clara noción de lo que es leer, y de lo que es leer en ambas dimensiones, la superficial y la profunda.

Pues bien, deberíamos empezar por reconocer que hay dos formas de pensar, la que denominamos **pensamiento rápido** y la que denominamos **pensamiento lento**.

El psicólogo social Khaneman, premio nobel de Economía, ha trabajado en estas claves en su última obra. Sin referirse a la lectura propiamente

¹³ “Así el psicólogo Howard Gardner identificó a principios de la década de los ochenta (*Frames of Mind*, Gardner 1983) la **inteligencia interpersonal** como aquella que nos permite entender a los demás. Esta inteligencia se basa en la capacidad de manejar relaciones humanas y la empatía con la que nos “ponemos los zapatos del otro” para reconocer sus motivaciones, razones y emociones. Luego el neurólogo Giacomo Rizzolatti ha encontrado y explicado la existencia de las **neuronas espejo, que nos ayudan a comprender a los demás y a identificarnos con ellos**. Rizzolatti investigó con monos cómo se activan ciertas neuronas en sus cerebros sólo viendo que otros hacían cosas que a ellos les hubiera gustado hacer... De este modo, nuestra conexión mental está asegurada y los medios pueden activarla con facilidad. Para abundar en estas teorías, cf.

[http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-mentes-conectadas-sin-brujeria/748264/ //](http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-mentes-conectadas-sin-brujeria/748264/)

[http://www.innpulsos.com/2011/01/17/mentes-conectadas-a-traves-de-las-denominadas-neuronas-espejo/.](http://www.innpulsos.com/2011/01/17/mentes-conectadas-a-traves-de-las-denominadas-neuronas-espejo/)

También Jeremy Rifkin, en *The empathic revolution* (<http://ideas-de-vida.blogspot.com.es/2012/01/mentes-concectadas-distancia.html>) ha dado un paso más generalizando la empatía de la humanidad.

hablando, pero refiriéndose a las capacidades del intelectual humano, distingue entre pensamiento rápido y pensamiento lento. Los seres humanos necesitamos, en la vida cotidiana, de estos dos tipos de pensamiento¹⁴. Uno que responde de inmediato a los retos cognoscitivos y operativos del ambiente y que nos ayuda a reconocer formas, modelos, establecer puntos de vista y asociar ideas a nuestras reacciones. Y otro, el lento, que necesita del cálculo, la premeditación, un grado de conciencia determinado y una lógica más estricta.

Leemos los acontecimientos o rápida o lentamente. Del mismo modo, leemos los textos que tenemos delante de un modo rápido o lento. Lo que manda es el contexto.

Cuando conducimos un coche tenemos que reaccionar rápidamente a situaciones que leemos con prontitud y sin demasiada reflexión. Por ejemplo, hemos de reconocer si un peatón ha decidido internarse en el paso de cebra que vamos a atravesar o ha decidido esperar a que pasemos. Lo mismo hacemos ante una noticia de un informativo de televisión que dura apenas un minuto y medio y presenta infinidad de imágenes una detrás de la otra. En estos casos activamos marcos de comprensión que, reduciendo la complejidad signífica que tenemos delante, funcionan como atajos para nuestro raciocinio¹⁵.

Cuando, en cambio, leemos un contrato que hemos de firmar -por ejemplo, el pacto de una hipoteca- leemos con lentitud, pensamos con parsimonia porque hemos de realizar cálculos más complejos y menos emotivos: analizamos nuestro salario, sabemos los años de nuestro compromiso y los intereses que nos cobrarán. Estamos, pues, ante una estrategia de conocimiento que responde a una cierta racionalidad. Pensamos y leemos, pues, con lentitud analítica¹⁶.

En los procesos de pensamiento rápido la influencia de los prejuicios y de los clichés juega un papel fundamental. Actúan, ya lo hemos dicho, como atajo para la toma de decisiones. Mientras que las situaciones de pensamiento lento podemos dejarnos conducir por razonamientos más sutiles y precisos.

Pues bien, utilizando el concepto de Kahneman, todo parece indicar que los jóvenes tienen tendencia a leer con un pensamiento rápido, resolviendo la captación de información mediante procesos impulsivos, sin la mediación de

¹⁴ Cada tipo de pensamiento corresponde a un sistema distinto: El Sistema 1 depende de las emociones y reacciona "rápida y automáticamente, con pequeño o ningún esfuerzo y sin el sentimiento de un control voluntario." El Sistema 2, actúa de modo racional: "concentra con esfuerzo la atención hacia las actividades mentales que así lo demandan, incluyendo las computaciones complejas. Las operaciones del Sistema 2 están asociadas a menudo con la experiencia subjetiva de la agencia, la elección y la concentración." Cf. <http://edge.org/conversation/the-marvels-and-flaws-of-intuitive-thinking>

¹⁵ Sobre Marcos pueden leerse las obras de Erving Goffman y de Lakoff.

¹⁶ Aunque el funcionamiento de las burbujas financieras nos está diciendo que, incluso ante problemas a largo plazo resolvemos con una extraordinaria impulsividad emotiva, sin apenas cálculo.

razonamientos lógicos y cálculos. Muy probablemente la presentación espectacular que hacen los medios de la información ayuda a propiciar este tipo de lectura. ¿Cuáles serían sus características fundamentales? Pues se trataría de una lectura gobernada por los siguientes principios:

- Poco atenta
- Dispersa y mosaical
- Sin patrón de *navegación*
- Con escasa reflexividad
- Sin apenas memorización, sólo memoria a corto plazo
- Puramente denotativa
- Apoyada en ideas preconcebidas
- Fragmentaria y poco estructurada
- Inductiva y empírica

En cambio, la lectura lenta, comprensiva y profunda se caracterizaría por.

- Ser atenta y responder a un esfuerzo de concentración
- Seguiría recorridos de información regulares y sistemáticos
- Respondería a patrones analíticos previos
- Potenciaría el autoanálisis y el metadiscurso
- Aprovecharía la memoria enciclopédica para resolver ambigüedades y, en general, para decodificar
- Iría más allá de la denotación hacia la connotación
- Ensayaría nuevos modelos y patrones de interpretación para resolver la producción de sentido
- Potenciaría la organización y estructuración del pensamiento
- Se basaría en la deducción lógica, además de otro tipo de inferencias

El bachillerato tiene que facilitar a sus estudiantes una buena capacidad de lectura profunda.

No estamos ni despreciando la lectura superficial -porque, en ocasiones, es tan necesaria y productiva como cualquier otro tipo de lectura- sino que lo que reclamamos es que exista la posibilidad de aplicar los dos tipos de lectura. Una persona capacitada para leer en profundidad mejora constantemente su lectura superficial. Sus intuiciones se hallan contrastadas y discutidas. Sus prejuicios encuentran en algún momento contestación y discusión. Su sentido crítico y su creatividad aumentan.

La lectura profunda inspira ideas nuevas, construcciones imaginarias y posibilidades que una transitar superficial por el mundo no generan. Y, de este modo, potencia en nuestros estudiantes de bachillerato -pero también de otros niveles- la capacidad de adaptación, de reflexividad que nuestra sociedad exige.

Sólo disponer de lectura profunda ayuda a que la lectura superficial, que siempre es necesaria, no sea sólo adoctrinamiento o adoctrinamiento o

compulsión irracional. Sino que sea el producto más sutil de un trabajo mental constante, crítico y reflexivo.

Una buena alfabetización mediática e informacional conseguida en el bachillerato potenciará una ciudadanía activa y participativa, una universidad más científica y creadora, un humanismo más acendrado y una tecnología más inteligente y orientada siempre al servicio de la humanidad.

Esta lectura profunda, esa alfabetización que ansiamos, es obligación y responsabilidad de todos los profesores, de todas las materias y en todos los momentos. No es sólo competencia del profesorado de lengua o filosofía, por citar algunos. La argamasa de un pensamiento crítico y creativo que se deriva de una capacidad de lectura profunda y de una lectura rápida inteligente tiene que ver con el arte, la historia, las ciencias, las matemáticas, la formación física, musical... es decir, con todas y cada una de las asignaturas y actividades de un bachillerato.

Pero hay que decir que la novedad y eficacia de un futuro bachillerato va a depender de que se avance seriamente en la adquisición y promoción de la AMI.