

## *Prólogo*

*Dr. Joan Ferrés*  
Universidad Pompeu Fabra

La situación de la Educación Mediática en España resulta cuanto menos paradójica. Se puede hacer una valoración positiva o negativa, esperanzadora o deprimente, dependiendo del punto de vista que se adopte, de los factores a los que se preste atención.

Hay estudios que demuestran que el nivel de competencia mediática de la ciudadanía es bajo en casi todas sus dimensiones (Ferrés, *et al.*, 2011; Aguedad *et al.*, 2011). Entre los adultos y las personas de la tercera edad las carencias son generalizadas. No se obtiene una calificación suficiente en ninguna de las seis dimensiones que componen la competencia mediática: la de la tecnología, la de los lenguajes, la de los procesos de recepción o interacción, la de los procesos de producción y difusión, la de la ideología y los valores y la de la estética. Entre los jóvenes hay un nivel aceptable de competencia en la dimensión de la tecnología, pero se detectan notables y significativas carencias en todas las demás dimensiones.

Como profesor en los estudios de Comunicación Audiovisual de la Universidad Pompeu Fabra, he venido realizando desde hace años, al principio de cada curso escolar, un pequeño ejercicio informal. Pregunta

taba a los estudiantes y a las estudiantes cuántos habían recibido algún tipo de educación mediática durante los años de la enseñanza obligatoria. Cabría esperar que en un contexto como ese el porcentaje sería superior a la media, en el sentido de que precisamente por haber recibido alguna asignatura relacionada de manera directa o indirecta con la Educación Mediática se hubiera despertado alguna vocación profesional hacia la comunicación audiovisual. Pero no era así. En algunos cursos no había ni un solo estudiante que hubiera recibido algún tipo de formación en este campo durante todos los años de enseñanza obligatoria. Y cuando los había, el porcentaje era muy reducido.

Desde la Universidad Pompeu Fabra hemos realizado también investigaciones formales sobre la presencia o ausencia de la Educación Mediática en los grados de educación y de comunicación de todas las universidades españolas, tanto públicas como privadas (Ferrés & Masanet, 2015; Ferrés, Masanet & Marta, 2013). Los resultados de estos estudios ponen de manifiesto igualmente graves carencias. En los grados de educación, por ejemplo, se observa que lo único que se atiende de manera generalizada es la competencia digital, entendida básicamente como competencia en el dominio de lo tecnológico, de lo instrumental, competencia complementada en los mejores casos con la competencia informacional. Nunca más allá cuando se trata de competencia digital. Ciñéndonos a la competencia mediática, si consideramos que atender la Educación Mediática es atender como mínimo cuatro de las seis dimensiones que la componen, resulta que solo en un 21,03% de los grados de educación de to-

das las universidades españolas, públicas y privadas, se educa en la competencia mediática.

Lo preocupante es que incluso en esos grados en los que se puede decir que se atiende la educación mediática se observan notables carencias. Efectivamente, en casi una cuarta parte de ellos no se atiende la dimensión de los lenguajes. Es decir, se cae en la contradicción, explícita o implícita, de considerar que se puede ser mediáticamente competente en la era del *multi-media*, del *hipermedia* y del *transmedia* sin el dominio de la multiplicidad de códigos que hacen posible estos tipos de comunicación. En otras palabras, en una época en la que el 70% del ciberespacio es audiovisual el mundo académico sigue anclado en la competencia lingüística, en vez de expandir el horizonte abriéndose a la competencia comunicativa.

Una nueva consideración sobre carencias en este ámbito. En el 61,7% de los grados en los que se ofrece una asignatura de Educación Mediática no se atiende la dimensión de la recepción. Se da por supuesta, pues, la necesidad de aprender a comprender mensajes, pero se considera que no hace falta comprender cómo es la mente que interacciona con estos mensajes. Se piensa que es necesario ser crítico con los productos, pero que no hace falta ser crítico con la mente que critica los productos. Marginando al receptor de la Educación Mediática se está potenciando, de manera intencional o involuntaria, de manera consciente o inconsciente, un lamentable efecto: en el mejor de los casos, los alumnos y alumnas saldrán de la escuela conociéndolo todo, menos lo más importante: a ellos mismos.

Más leña al fuego. En un 33,3% de los grados en los que se ofrece una asignatura de Educación Mediática se hace sin abordar la dimensión de la producción y la difusión de mensajes. En la era del *emirec* y del *prosumidor*, cuando las tecnologías hacen posible más que nunca en toda la historia de la humanidad que seamos tanto emisores como receptores, tanto productores como consumidores de mensajes, ha de ser considerado una grave carencia no formar a los alumnos y alumnas en la competencia de la producción y la difusión, en el conocimiento de cómo se realiza la producción en la comunicación masiva y en la capacidad de producir mensajes de una manera eficaz y responsable.

Tanto o más sorprendente es observar que en más de una cuarta parte de los pocos grados en los que se imparte Educación Mediática (exactamente en un 26,8% de ellos) no se atiende la dimensión de la ideología y de los valores, es decir, se considera que se puede ser competente mediáticamente sin el dominio del sentido crítico, de la capacidad de detectar y gestionar la ideología y los valores explícitos o latentes en los mensajes mediáticos. Una constatación sorprendente, por cuanto suele existir consenso en cuanto a la necesidad de situar el espíritu crítico en el núcleo de competencia mediática.

Una última consideración en cuanto a carencias en este campo. En un 86,7% de los pocos grados en los que se imparte una asignatura de Educación Mediática no se atiende la dimensión de la estética, lo que significa que, en el mejor de los casos, se considera importante dotar a la persona de sentido crítico, pero no

de sensibilidad estética, de creatividad, de superación de la mediocridad.

No ha de extrañar que en la mayor parte de los centros educativos de la enseñanza obligatoria no se imparta ningún tipo de educación mediática si los futuros profesionales de la enseñanza no han recibido previamente formación en este ámbito en las respectivas universidades.

Hasta ahora un buen puñado de datos que podrían justificar una actitud pesimista ante la situación de la Educación Mediática en España. La valoración paradójica de la que hablé al principio obliga a la compensación. Y no cuesta encontrar datos que permiten sustentar una valoración optimista.

Durante las últimas décadas ha crecido de manera exponencial el número de investigaciones, sobre todo de investigaciones I+D+i e incluso de Proyectos Europeos, vinculados directa e indirecta a la Educación Mediática, y ha crecido en el misma medida el número de investigadores e investigadoras que forman parte de los equipos de estas investigaciones.

Se ha observado igualmente un incremento notable del número de Congresos, de Seminarios y de Jornadas relacionadas directa o indirectamente con esta temática, tanto en el ámbito español como en el iberoamericano. Todos estos acontecimientos académicos cuentan además con un elevado número de participantes.

Hay que destacar el hecho de que en este florecimiento de la Educación Mediática están jugando un papel destacado tanto los expertos y las expertas veteranos, que llevan muchas décadas implicados en

este ámbito, como las personas jóvenes que, pese a las dificultades estructurales con las que tropiezan, han apostado por la Educación Mediática como campo en el que dar salida a su indiscutible talento. La buena sintonía entre los jóvenes y los veteranos es uno de los factores que más está contribuyendo al crecimiento en este ámbito.

Como consecuencia de todo ello, las revistas, tanto nacionales como internacionales, relacionadas de alguna manera con las temáticas de la comunicación y la educación, se han visto saturadas por un alud de propuestas que a menudo superan las disponibilidades de publicación.

El libro que tengo el gusto de prologar debe ser incluido, por descontado, en la última categoría, en la de las incitaciones al optimismo. Se podría decir que es un excelente compendio de todo lo que he comentado como positivo en el avance de la Educación Mediática. Efectivamente, los capítulos del libro son en gran medida el resultado de investigaciones diversas realizadas por un buen puñado de expertos de diversas universidades españolas. Entre los miembros de estos equipos de investigación hay expertos veteranos, que aportan el bagaje de su larga trayectoria en este campo, y expertos jóvenes que aportan su entusiasmo y la novedad de su punto de vista. Todos juntos componen un menú muy variado, muy atractivo, muy nutritivo.

En el conjunto de la obra se aborda un abanico muy amplio de temas, que conectan con todas las dimensiones de la competencia mediática, en un esfuerzo por potenciar las temáticas y los puntos de vista complementarios. Se habla de tecnología, de medios

digitales emergentes, de la convergencia digital, pero también de las brechas instrumentales. Se habla de didáctica, de prácticas innovadoras, de educación inclusiva, de educación lectora y literaria, pero también de competencia ética y de nuevas responsabilidades. Se habla de información y de infoxicación, pero también de creatividad y de interacción. Se ofrecen propuestas educativas y se habla de integrados comunicacionales, proponiendo convergencias que van más allá de lo tecnológico.

Volvamos a la paradoja, el concepto utilizado desde el principio para vertebrar estas páginas. Es un concepto que puede remitir a una contradicción que es solo aparente y, en consecuencia, a una integración de contrarios. Pero este no es el caso. En la valoración de la situación de la Educación Mediática en España la existencia de una cara positiva no permite enmascarar la negativa.

Una manera fácil y cómoda de zanjar el problema del contraste entre el potente trabajo de los expertos y expertas y la lamentable situación en la academia, tanto en la educación obligatoria como en la universidad, sería otorgar una matrícula de honor a los expertos y un suspenso a los políticos y a los gestores administrativos. Pero no sería justo.

Hay algo que se ha hecho mal desde la Educación Mediática. O hay algo que no se ha sabido hacer. En algo hemos fallado los expertos con los políticos. Seguramente no hemos sido capaces de seducirles, o de hacer con ellos una buena pedagogía. No hemos sido capaces de hacerles ver aquellas dimensiones de la competencia mediática que no quedan cubiertas con

la competencia digital, y el perjuicio que ello comporta para los ciudadanos y ciudadanas. Ahí seguimos teniendo una asignatura pendiente.

En cualquier caso, esta obra debería cumplir una función de puente. No debería servir solo para incrementar el nivel de reflexión sobre la competencia mediática. Debería contribuir también a implementar su presencia en las aulas de la enseñanza obligatoria y de la universitaria.

### *Referencias*

- Aguaded, I. *et al.* (2011). *El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza*. Grupo Comunicar y Universidad de Huelva: Huelva.
- Ferrés J. (IP) *et al.* (2011). Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía española. ITE, CAC, Grupo Comunicar. Madrid.
- Ferrés, J., Masanet, M.J. & Marta-Lazo, C. (2013). Neurociencia y educación mediática: carencias en el caso español. *Historia y Comunicación Social*, 18(3), 129-144
- Ferrés, J. & Masanet, M.-J. (eds.) (2015). *La educación mediática en la universidad española*. Barcelona: Gedisa.



Introducción.  
*Las competencias mediáticas  
como urgencia social*

*Dr. Luis M. Romero-Rodríguez,*  
Grupo Comunicar

*Dr. Ignacio Aguaded*  
Universidad de Huelva

*Smartphones, tablets, phablets*, ordenadores portátiles, *weareables*, asistentes personales digitales, dispositivos de domótica conectados a la red, robots que realizan labores complejas y análisis de sentimientos y hasta pulsómetros y contadores de pasos que comparten nuestro comportamiento físico con nuestros «contactos» en las redes sociales, eran hasta hace pocos años un lienzo de sociedades distópicas que aparecían exclusivamente en obras de ciencia ficción. Un poco de *1984* de Orwell, combinado con *Un mundo feliz* de Huxley y *La pianola* de Vonnegut, se retrata en su actualización conceptual con *Black Mirror*, mostrándonos que ese futuro, tan actual y poliédrico, no es más que un abrebocas de lo que está por venir.

Nuestra forma de comunicarnos es diametralmente distinta a la que se hacía hace menos de dos lustros. Kenneth Gergen, a principios de la década de los noventa, ya apuntaba en el *Yo saturado* que con el nacimiento y auge de los medios de interacción social, las personas tendían a aumentar su círculo de contactos,

obligándose a mantener una conexión mayor con éstos, a la vez de tender a una hiper-dependencia tecnológica para «mantenerse en contacto».

Este escenario, avizorado por Gergen y por muchos otros autores de referencia internacional (*v. gr.* Eco, Castells o Byung-Chul Han), actualmente ha trascendido a una realidad que como sociedad no hemos podido comprender *ergo* explicar. La mayoría de las disciplinas de las Ciencias Sociales incluso se encuentran en un re-descubrimiento epistemológico y ontológico de lo que Internet ha traído consigo para modificar nuestras actitudes, pensamientos, lógicas y relaciones. Estas nuevas revisiones, de alguna manera nos ha retratado a los investigadores como «matematizadores» de los efectos, pues el auge de los estudios cuantitativos han prelado sobre el micro-análisis (el *thick-data*), quizás porque hemos sido incapaces —hasta ahora— de comprender a ciencia cierta los avances, pero también porque los cambios son tan continuos en el actual ecosistema, que una vez queda patente una realidad socializada, emergen nuevas tecnologías que acarrearán la obsolescencia de la teoría fundamentada con la anterior.

Internet y sus variopintas plataformas de interrelación social no debe ser visto, en palabras de Bauman, como un hito «sólido». Con Internet no hay un «antes» y un «después», sino un «durante», en el entendido de que el revulsivo es continuo y los cambios de hábitos de uso y consumo son tan dinámicos como cada actualización que sus aplicaciones ofrecen. Solo tenemos que imaginarnos una línea del tiempo en la que a principios de los noventa aparece Internet Ex-

plorer (1994), Yahoo (1994) y el buscador Google (1998), una época en la que Internet quizás empezaba a significar el fin del fax y de las páginas amarillas, un Internet 1.0 en el que no había forma de retroalimentación alguna y las relaciones dialógicas solo quedaban para las interrelaciones entre pares (*peer-to-peer*).

Sin embargo, a principios del milenio Internet se convierte en una arena distinta, en la que surge la primera enciclopedia colaborativa *online* (Wikipedia) en 2001, aparecen múltiples foros de discusión y las primigenias redes sociales MySpace, LinkedIn, Flickr, Facebook y YouTube en 2004 y Twitter en 2006. Ya el usuario comenzaba a tener voz y a interrelacionarse con otras personas, sin importar la distancia física o la sincronía de las conexiones entre ellas. A la par, tal como se iba convirtiendo Internet en una necesidad, las brechas digitales —tanto económicas, geográficas, etarias o de conocimiento— fueron mermando, con dispositivos que disminuían abruptamente sus precios, haciéndolos un producto de consumo masivo.

Paulatinamente pero con una inmensa velocidad, aparecen y se reestructuran las redes sociales, permitiendo cada vez nuevas formas de relación: El *selfie*, el *hashtag*, el emoticono, los memes, *vloggers*, *youtubers*, *influencers*, y un largo etcétera que todavía se escriben en las páginas de nuestra historia. En este sentido, es imposible vislumbrar con meridiana claridad lo que deviene el futuro —ni siquiera a corto plazo—, a la vez que resulta muy complejo para las Ciencias Sociales entender el presente. Hemos cambiado nuestra identidad, nuestra forma de «hacer amigos», de buscar pareja, de hablar y hasta de escribir. Ni hablar de nues-

tras formas de educarnos, de informarnos, de expresar nuestras ideas, de hacer política, de manejar nuestra economía... Lo que sí es cierto es que se hace —e incluso, que se hará— a través de intermediaciones con Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

En una cuestión sí coinciden los expertos: no ha existido un acompañamiento formativo/educativo para enfrentarnos a nuestro actual ecosistema interrelacional. Y es que si ni siquiera desde la academia se ha podido comprender la magnitud y efecto de los cambios, por lo que resulta meridianamente imposible crear «recetas *prêt-à-porter*», más aún cuando el escenario es hiper-dinámico y las necesidades de cada persona resultan tan singulares como su huella dactilar. Al igual que no se enseña en las escuelas a configurar un *smartphone* e instalarle aplicaciones, pues se supone como una herramienta que se hace bajo esquemas de autodidaxis, así también se ha dejado «desierto» el camino de la enseñanza sobre consumir medios. Aparecen así los denominados «analfanautas»,<sup>1</sup> personas que tienen altas habilidades y aptitudes sobre el manejo de dispositivos, pero que carecen de suficientes niveles de competencia mediática para hacer frente a los peligros y amenazas que supone actualmente el escenario digital.

Si bien organizaciones como la Unesco y la Unión Europea han tomado nota de la urgencia de la for-

---

<sup>1</sup> Ver investigación: Romero-Rodríguez, L.M. *et al.* (2016). Analfanautas y la cuarta pantalla: Ausencia de infodietas y de competencias mediáticas e informaciones en jóvenes universitarios latinoamericanos. *Fonseca Journal of Communication*, (12), 11-25. <http://dx.doi.org/10.14201/fjc2016121125>

mación en materia de competencia mediática, poco se ha hecho en la práctica educativa, quizás por anomia de los gobiernos, por no entender el concepto o simplemente porque desde las investigaciones no hay un constructo unificado de las competencias a reforzar —tal como se ha comentado en el párrafo *ut supra*—. De hecho, fenómenos consecuenciales de esta falta de habilidades —como el *ciberbullying*, el *sexting*, el *grooming*, las *fake news*, entre otros— son los que han tenido especial atención en planes, proyectos y programas, aunque finalmente estos ataquen las consecuencias y no las causas de la amenaza.

Para entender todo lo anterior, comenzamos esta obra capitular, resultado de un conjunto de investigaciones realizadas en el marco del proyecto I+D EDU2015-64015-C3-1-R (Ministerio de Economía, Industria y Competitividad) «Competencias mediáticas de la ciudadanía en medios digitales emergentes (*smartphones* y *tablets*): Prácticas innovadoras y estrategias educacionales en contextos múltiples», buscando primeramente efectuar un diagnóstico actualizado sobre el estado de la cuestión de las investigaciones sobre distintas aristas que comprenden la competencia mediática para colegir, en cada uno de sus capítulos, una serie de recomendaciones y buenas prácticas educacionales dirigidas a usuarios, padres de familia, centros de formación e instituciones del Estado, que sirva de alguna manera como «hoja de ruta» para atender la emergencia social descrita.

Además, la presente obra colectiva compuesta por 10 capítulos en los que colaboran más de una veintena

de expertos en educomunicación, competencia mediática y digital, desinformación, periodismo, comunicación audiovisual y educación ciudadana, de más de una decena de universidades, se suscribe también como un producto de difusión de la Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación en Competencias Mediáticas para la Ciudadanía (Alfamed) en la que participan 15 países iberoamericanos; buscando así crear un manual inicial para colegir investigaciones que se han realizado no solo en España, sino también fuera de nuestras fronteras.

Para dar inicio a este periplo analítico, comenzamos con un capítulo a manera introductorio sobre «La competencia mediática en el escenario de convergencia digital», de la autoría conjunta de M. Amor Pérez-Rodríguez (Universidad de Huelva), Paloma Contreras-Pulido (Universidad Internacional de La Rioja) y Águeda Delgado-Ponce (Universidad de Huelva), en el que de forma didáctica, y utilizando una analogía a las W's —preguntas básicas— del periodismo, crean las 7 W's de la alfabetización mediática e informacional, sin dejar de lado un breve análisis sobre las características de la «ciudadanía mediática» y lo transmedia.

El segundo capítulo, de la mano de Susana de Andrés, Roberta Moraes y Agustín García Matilla, de la Universidad de Valladolid, titulado «Competencias éticas mediáticas en entornos digitales», plantea cuestionamientos éticos al espacio digital en función de principios universales —como el respeto a los Derechos Humanos, la democracia, la protección de las minorías, entre otros—, haciendo reflexiones impor-

tantes en relación con la ética digital-ambiental, la ciberética, la robótica moral, la diet-ética digital, incluyendo además como colofón una discusión sobre los viejos y nuevos factores de la ética de la profesión periodística.

En el tercer capítulo, «Desinformación e infoxicación en las cuartas pantallas», de la autoría conjunta de Luis M. Romero-Rodríguez (Universidad Internacional de La Rioja), Patricia de-Casas-Moreno (Universidad Antonio de Nebrija) y Mari Carmen Caldeiro-Pedreira (Universidad de Santiago de Compostela), se genera un debate en torno a la posverdad y al auge del fenómeno de las *fakenews* en el actual ecosistema comunicativo. En este sentido, los autores señalan que las audiencias fungen como víctimas propiciatorias de los actuales problemas de infoxicación en la red, pues una nula formación en competencia mediática, aunada al ingente «prosumo» de contenidos, genera en consecuencia un espacio plagado de vicios informativos.

Acto seguido, las profesoras Paula Renés-Arellano, Rosa García-Ruiz y Ana Castro Zubizarreta, de la Universidad de Cantabria, presentan el cuarto capítulo de esta obra colectiva, titulado «La educomunicación y las TIC para la educación inclusiva», desde el que se promueve otro tipo de ciudadanía mediática y digital, en el que se propague la colaboración y participación equitativa en el uso de los medios, se apoye el desarrollo de valores democráticos y éticos, se atienda con programas formativos la educación mediática y de valores y se favorezca al desarrollo de personalidades morales autónomas.

Así llega esta obra capitular a su meridiano con el quinto capítulo, titulado «Brechas instrumentales y de competencias digitales en contextos múltiples», de la autoría colectiva de Daniel Rodrigo-Cano, de la Universidad de Sevilla, y de los profesores Ramón Tirado-Morueta y Ángel Hernando-Gómez, de la Universidad de Huelva. En este acápite, los autores exploran la brecha digital en función de valores etarios, socioeconómicos y laborales, geográficos y formativos, haciendo especial énfasis en la discusión sobre este último, pues coligen después de un sesudo análisis teórico que la educomunicación debe proveer competencias digitales para que los ciudadanos puedan participar plenamente en la vida digital, so pena de seguir manteniendo —e incluso aumentando— las brechas de participación en la sociedad hiper-conectada.

En el sexto capítulo, «Nuevos dispositivos móviles, nuevas responsabilidades», las profesoras Antonia Ramírez-García, de la Universidad de Córdoba, y Natalia González-Fernández e Irina Salcines-Talledo, de la Universidad de Cantabria, además de iniciar con una exploración sucinta sobre los dispositivos móviles como «nuevos miembros de la familia», hacen hincapié en los peligros que éstos, sin el debido control estratégico, pueden poner en riesgo a colectivos vulnerables. Además de incluir un profundo estado de la cuestión acerca de las investigaciones más novedosas en el campo de las vulnerabilidades digitales, las autoras *ut supra* referenciadas también nos presentan un listado de soluciones posibles, por lo que este capítulo también muestra una utilidad práctica, sin abandonar su potencialidad referencial.



Por su parte, Vicent Gozávez (Universidad de Valencia) e Inmaculada Berlanga (Universidad Internacional de La Rioja) nos presentan en el séptimo capítulo titulado «Propuestas educomunicativas para los medios de servicio público» un estudio en el que analizan en qué sentido los medios funcionan como formadores-educadores sociales y sobre todo, qué se entiende por medios públicos y de servicio público. Aún más allá, los investigadores profundizan sobre el alcance digital de estos medios, entendiendo que el comportamiento de los usuarios va exigiendo en el medio *online* planes de acción educativos en las familias y escuelas.

En el octavo capítulo, titulado «La creatividad transmedia en los procesos interactivos de aprendizaje a través de medios digitales emergentes», de la mano de María del Mar Rodríguez-Rosell (Universidad Católica de Murcia), Carmen Marta-Lazo (Universidad de Zaragoza) y Ángel Torres-Toukoumidis (Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador), se parte de la epistemología de Jenkins sobre que en todo producto comunicativo imbuido dentro de la concepción transmediática se mantienen dos componentes identitarios, tanto desde la contribución de las audiencias como desde la diversificación. A partir de allí, los autores comienzan un periplo sobre los estudios que han surgido tanto desde la posición de la transversalidad mediática-digital, como de las teorías de la integración del aprendizaje y el Factor R-elacional, en conjunción de las Tecnologías de Información, Relacionamiento y Comunicación (TRIC).

El noveno capítulo, de la mano de María Dolores Guzmán-Franco (Universidad de Huelva), Carmen

Yot-Domínguez (Universidad de Sevilla) y Arantxa Vizcaíno-Verdú (Universidad de Huelva), se titula «La educación lectora y literaria a través de los libros digitales: Entre Booktubers y realidad aumentada», en el que se reflexiona un ámbito que sin duda está creciendo como apoyo en la educación, la comunicación y áreas afines de las Ciencias Sociales. En este acápite, las autoras presentan un intensivo análisis acerca de la cultura participativa que permiten las herramientas digitales y su incidencia como escenario propicio para la educación lectora y literaria y, sobre todo, en los cambios de nuestra forma de leer textos que va más allá, en la actualidad, de las líneas planas hacia lo transmedia y la realidad aumentada.

Para culminar con esta obra editorial, en el décimo capítulo los profesores Ignacio Aguaded (Universidad de Huelva), Ana Pérez-Escoda (Universidad Internacional de La Rioja) y la doctoranda Sheila Peñalva (Universidad de Huelva) nos hablan sobre los «Integrados comunicacionales: Competencias, TIC y convergencia digital en la transformación de competencias mediáticas», en el que tras discurrir sobre el trinomio TIC-Educación-Comunicación, concluyen que las tecnologías y la convergencia mediática y digital refuerzan más que nunca posibilidades educativas, medios y espacios de trabajo para el desarrollo de la competencia mediática en todos los públicos, por lo que ante las prohibiciones por falta de formación o por miedo a lo que no se domina (recientemente varios países prohíben los móviles en las aulas) proponen un refuerzo de acciones amparadas en la amplitud de opciones que la propia sociedad del conocimiento

tan generosamente nos ofrece, intentando no olvidar que la clave de la evolución de las sociedades está en una educación adecuada y acorde al contexto, y, por el momento, basada en competencias y no sólo en conocimientos.

### *Agradecimientos y financiamiento*

Este trabajo se ha elaborado en el marco de Alfamed (Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación en Competencias Mediáticas para la Ciudadanía), con el apoyo del Proyecto I+D+i Coordinado «Competencias mediáticas de la ciudadanía en medios digitales emergentes (*smartphones* y *tablets*): Prácticas innovadoras y estrategias educomunicativas en contextos múltiples» (EDU2015-64015-C3-1-R) (MINECO/FEDER), y de la «Red de Educación Mediática» del Programa Estatal de Investigación Científica-Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento (EDU2016-81772-REDT), financiados por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) y Ministerio de Economía y Competitividad de España.