

Las alfabetizaciones digitales

José L. Rodríguez Illera

Universidad de Barcelona

RESUMEN

En este artículo se analiza el concepto de alfabetizaciones digitales, enfatizando los cambios en la idea de alfabetización y los efectos sobre las denominadas “nuevas alfabetizaciones”. Se proponen los ejes principales para analizarlo, considerando con más detalle lo que suponen las nuevas prácticas de escritura en el caso de la multimedialidad. Finalmente, se insiste en considerar que las alfabetizaciones digitales requieren ser consideradas como un campo de investigación educativa y no sólo como formación en el uso de los medios digitales.

El tema de la alfabetización digital (o electrónica) requiere unas distinciones iniciales que lo sitúen en el interior de un marco teórico desde el que se va a analizar. Pues, de lo contrario, la imagen más inmediata que evoca es el aprendizaje de determinadas técnicas, y quizá alguna competencia asociada, en una concepción funcional de la alfabetización, es decir la adecuación de una alfabetización genérica al contexto práctico que han introducido las tecnologías informáticas y comunicativas: aprender a usar los ordenadores, las aplicaciones generales, el procesador de textos, el correo electrónico, los navegadores, y un largo etcétera difícil de delimitar. Claro está que este enfoque es necesario, y no se pone en cuestión, pero pensarlo como único deja fuera las aproximaciones diferentes a lo que es la alfabetización, a la vez que reduce la revolución digital a un conjunto de aplicaciones.

1. Cambios en la idea de alfabetización

La primera distinción está referida al término mismo de "alfabetización". No sería justo tomarlo como algo ya dado, sobre lo que hay unanimidad. Al contrario, pocos términos hay tan complejos: frente a la vieja idea de considerarlo sólo como aprender a leer y escribir, la terminología inglesa de *literacy* nos muestra matices de sentido muy importantes (en lo que sigue entenderemos alfabetización como *literacy*, como cultura/prácticas escritas o

letradas). Lo mismo ocurre si observamos su breve pero polémica historia. Sin pretender ser exhaustivos, nos parece necesario revisar brevemente los principales cambios y discusiones.

(a) de un concepto psicológico de lectura a una concepción social de la alfabetización.

Quizás este es el cambio más significativo de todos, como señalan Lankshear y Knobel (2003), el recorrido de un continuo en el que las primeras ideas sobre la alfabetización la pensaban únicamente como la adquisición de unas capacidades cognitivas, es decir como la adquisición de un código, en el caso de un código de correspondencia entre lo escrito y la palabra hablada, la lectura, o entre el pensamiento y la lengua escrita, la escritura. A esta concepción contribuyeron, sin duda, el acceso restringido que durante siglos rodeó a lo escrito, y el papel, interesado por sus orígenes de clase pero liberador, de la escuela pública. Sin duda, la obra de Freire (Freire y Macedo, 1989), y su concepción social y política de la alfabetización, mostró cómo detrás de la lectura, y de la lectura inicial, se encontraba una concepción del mundo, y que los textos mismos no eran tan asépticos como los ejercicios de lectura suponían.

De modo paralelo, otros autores que provenían de la lingüística hicieron un camino parecido en los resultados. Bernstein (1972) y Halliday (1978) son sin duda los más destacados por su concepción social del lenguaje, así como por la influencia mútua en sus respectivas teorías. Y, a su lado, un buen número de lingüistas, sociólogos, sociolingüistas, y pedagogos (entre ellos: Gee, 1996; Bourdieu, 1977) que han intentado repensar el lenguaje, el habla pero también la lectura y la escritura, como algo que es intrínsecamente social y que no puede ser contemplado como "sólo" lingüístico.

Un tercer factor influyente ha sido la consideración de la alfabetización como una cuestión de política educativa, no únicamente ligada a la educación formal: por ejemplo, el descubrimiento de un número muy importante de adultos analfabetos, ya en la década de los 70 y en Estados Unidos, supuso colocarla en el centro de la atención.

Un cuarto factor ha sido el influjo de los estudios socioculturales, en particular el trabajo pionero de Luria (1976), Scribner y Cole (1981), así como de Olson (1994) en relación a la escritura, se pueden considerar decisivos para comprender la relación entre la alfabetización, las capacidades cognitivas y el medio social –especialmente la escuela.

(b) Competencia, proceso, práctica.

Además de un enfoque social y no sólo psicológico o lingüístico, el otro grupo de cambios que se han producido, siendo también conceptuales, están más centrados en la manera de analizar la alfabetización, y responden a varios ejes que se entrecruzan.

Por una parte, la alfabetización es contemplada como una competencia (en oposición a una realización o *performance*), es decir como una capacidad cognitiva capaz de generar numerosas realizaciones concretas. Las concepciones educativas sobre la competencia son muy valiosas cuando se contraponen al simple análisis o evaluación de la realización, pero lo son más si incluyen un componente social/cultural en el núcleo mismo de la idea de competencia, es decir tratando a la alfabetización como una competencia comunicativa y no sólo lingüística o cognitiva, es decir como una competencia social que toma en cuenta el contexto de comunicación, cultural e interpersonal en el que se produce.

Por otra parte, la alfabetización suele ser vista como un proceso que tiene un final: el sujeto alfabetizado. Los analfabetos o iletrados (cualquiera de ambas palabras es realmente despectiva y sólo enuncia un estado negativo) son los que no han pasado por ese proceso, y dejan de serlo al pasar por él. Sin embargo el proceso en sí mismo es poco considerado pues se piensa como un trámite, educativo, para alcanzar un estado final. Incluso en las alfabetizaciones funcionales, o en las digitales, el objetivo último es un estado final alfabetizado. Este esquema de pensamiento es claramente insuficiente por dos motivos: a) no contempla el carácter procesual de muchos contenidos alfabetizados, que lejos de acabarse en un momento dado, continúan evolucionando y cambiando en momentos posteriores (como, por ejemplo, los propios contenidos digitales que no paran de ser cambiantes, o los propios de las distintas funcionalidades que pueden ser diferentes para cada sujeto); es, si se quiere, un proceso abierto con re-alfabetizaciones. b) tampoco piensa el carácter gradual de la alfabetización: incluso los que leemos este texto somos analfabetos en otros géneros (discursivos, textuales), en otros dominios funcionales, o incluso en otras lenguas (algunos pueden hablar o comprender una lengua extranjera sin saber escribirla; otros pueden leer o escribir correos electrónicos sin saber hablarla). El carácter gradual de la alfabetización es reconocer que se trata de un continuo, si se quiere de tipo competencial,

en el que hay muchas posiciones y no sólo dos categorías (alfabetizado/analfabeto). Caviglia (2003) ha sugerido incluso hablar de "alfabetización avanzada" para referirse a formas alfabetizadas que van más allá de saber leer y escribir.

Finalmente, la alfabetización puede ser pensada como una práctica, es decir como una actividad del sujeto que es significativa y que, además, transforma la realidad. Práctica, en este sentido, se contrapone a performance, también a habla (en la pareja lengua/habla), y, en general, a las concepciones que ven en la actividad la simple concreción de una estructura preexistente (Bourdieu, 1972). Dicho de otro modo: cuando se lee un texto no se lleva a cabo simplemente una actividad alfabetizada de lectura, entendida como descodificación de un documento lingüístico, sino que es mucho más: un acto determinado culturalmente (cada práctica alfabetizada tendría un formato propio diferenciado: no es lo mismo leer un libro que un periódico, un anuncio, o una página web), en el que el sujeto lector se transforma por la lectura a la vez que se apropia del texto de una manera personal. Pensar en prácticas alfabetizadas, o letradas, es enfatizar las diferencias individuales y culturales que hay en cada actividad, y no colocarlas todas bajo el rótulo común de "lectura" o "escritura".

En general, la reflexión sobre el uso y consecuencias de la tecnología en contextos educativos ha tendido a uniformizar más que a diferenciar. Quizá por un exceso de generalidad teórica, o por no utilizar modelos más complejos, lo cierto es que el acento se ha puesto en la tecnología o/y en las metodologías didácticas, casi no pensando las diferencias individuales sino como efectos medidos en resultados. La idea de práctica, por el contrario, cambia el foco de análisis: dejando de preocuparse únicamente por los resultados, y mostrando la relación entre el contexto cultural (y tecnológico) y las formas de utilización concreta por los sujetos. Algo parecido ocurre con la alfabetización¹. Como ya recordaban Scribner y Cole (1981, 236) al analizar el concepto de práctica en su estudio sobre la alfabetización entre los Vai: "...enfocamos la alfabetización como un conjunto de prácticas socialmente organizadas que hace uso de un sistema de símbolos y de una tecnología para producirlo y diseminarlo. La alfabetización no es simplemente saber cómo leer y escribir un texto determinado sino la aplicación de este conocimiento para propósitos específicos en contextos específicos. La naturaleza de esas prácticas incluyendo, desde

luego, sus aspectos tecnológicos determinará los tipos de habilidades asociadas con la alfabetización."

En resumen, ambos tipos de cambios conceptuales, los referidos a enfatizar el carácter social de las prácticas letradas (como hace Viñao, 1992), y los que cuestionan un análisis simple en términos de una competencia alcanzada y realizada casi mecánicamente ante distintos textos, nos llevan a considerar la alfabetización como un problema complejo, casi como un espacio de análisis, con límites imprecisos, en el que se han incluido muchas situaciones y actividades que antes no se consideraban. ¿Hacia dónde nos lleva este giro teórico que se ha producido? ¿Cuáles son las consecuencias para la idea de alfabetización digital?

2. Las Nuevas alfabetizaciones

La consecuencia fundamental es aproximarse de otro modo a las actividades humanas en las que hay una intermediación de la cultura escrita (esté en el soporte en el que esté, sea papel o pantalla). Ampliar el concepto de alfabetización más allá de los aprendizajes de los sujetos no-alfabetizados (niños o adultos), y ver prácticas culturales y de apropiación personal siempre que exista mediación escrita, no sólo cuando los sujetos están aprendiendo sino cuando ya son "competentes", no sólo en situaciones educativas formales sino en cualquier situación.

Parte de estas ideas están en la base de una nueva conceptualización, en un doble sentido: en los llamados "Nuevos" estudios sobre la alfabetización, es decir un sector académico que reivindica la orientación teórica, pero también en el redescubrimiento de prácticas "nuevas" que no habían merecido mucha atención hasta hace unos años, o bien que son nuevas por no haber existido previamente.

Los "nuevos" estudios sobre la alfabetización, representados de forma paradigmática

(aunque no exclusiva) por un colectivo que publicó un manifiesto en 1996 (The New London Group, 2000), amplían el alcance de sus intereses en varios aspectos: a) enfatizando el carácter plural de las alfabetizaciones, lo que denominan las "multialfabetizaciones", es decir no limitándose al lenguaje oral y escrito, sino a cualquier forma de manifestación comunicativa y cultural. Esa ampliación supone también resituar el papel del lenguaje en el interior de otros sistemas de comunicación; b) elaborando una concepción crítica de la alfabetización, esto es, una concepción que (en la línea de Freire y de otros autores) niega el carácter neutral de la misma y que la sitúa como un conjunto de decisiones sociales y políticas; c) conectando la crítica y la ampliación temática con la educación, de manera que el papel de los profesores es cercano al de diseñadores de experiencias y de prácticas, mediante las que se configura qué se aprende y cómo se aprende de manera simultánea. Reivindicando, por tanto, el carácter crítico y político de la educación, a la vez que poniendo el énfasis en los procesos de producción, tanto para profesores como para estudiantes, mas que en los de recepción, consumo o análisis.

En paralelo a estas aportaciones académicas, otros autores han lógicamente "descubierto" cómo los nuevos medios han influido en las prácticas cotidianas (no únicamente alfabetizadas) en distintos contextos: educación, trabajo, hogar, grupos de amigos, etcétera. Se puede pensar que, en gran medida, son una extensión de los Media Studies, o, en nuestro caso de los estudios de Comunicación que vienen a ser parecidos, aunque más aplicados, a los Media Studies. Su interés para pensar las nuevas alfabetizaciones es, en parte, el tener una descripción detallada de las mismas: algo tan obvio que, sin embargo, no existe. Algunos autores han propuesto realizar un triple trabajo sobre las alfabetizaciones digitales que consistiría en una descripción de las mismas (siempre cambiante), un análisis de sus modos de funcionamiento, y una crítica de sus implicaciones.

Al lado de estas aproximaciones hay otras, más académicas, que se han centrado en intentar discernir qué se entiende por alfabetización digital. Así Bawden (2002) en una amplia revisión sobre los conceptos de alfabetización informacional y digital, realizada desde el punto de vista de los bibliotecarios, señala cómo la primera es un conjunto de definiciones no siempre coincidentes, que si bien insisten sobre el mismo núcleo (la capacidad para

utilizar las fuentes digitales de información), no pueden llegar a acuerdos. De alguna manera el informe de Bawden muestra cómo incluso en un área más restringida que la educativa es muy difícil llegar a definiciones. Lo mismo puede observarse en una lista aplicada de rasgos o características como la que ofrece Larsson (2000), más cercana a la enumeración de destrezas. Gilster (1997) en un libro conocido sobre el tema de alfabetización digital no ofrece una lista mínima sino que se centra en la discusión teórica, y ha sido por ello criticado. También Gutiérrez (2003) lleva a cabo una reflexión teórica, por momentos aplicada, así como una revisión de conjunto de las aproximaciones a la alfabetización digital. Cassany (2000) revisa las características diferenciales de la lectura y escritura digitales en relación a las analógicas, y piensa la alfabetización digital como un modo específico de alfabetización funcional --a su vez dependiente de la alfabetización tradicional, leer y escribir. Esta manera de enfocarlo es más clara que otras, pero reduce la alfabetización digital al lenguaje verbal y presupone una jerarquía lógica que no es evidente --p.e. si consideramos la alfabetización mas como un proceso que como un estado.

En definitiva, los intentos por ofrecer un enfoque común o único de lo que se entiende por alfabetización digital (o electrónica, o en red, o, incluso, informacional) no llevan a soluciones claras. Creemos que es así, inevitablemente, por varios motivos: 1) especialmente por el ya señalado de la renovación conceptual en torno al concepto de alfabetización. Resultaría ilógico que un campo en transformación pudiera proporcionar una definición única de un conjunto de prácticas mal definidas, que están en expansión y cambio constante. 2) por las distintas pertinencias con las que se enfoca. Es suficiente con revisar los numerosos libros y artículos dedicados a pensar la alfabetización, y la digital en particular, para comprobar que hay muchos puntos de vista legítimos y, en general, poco coincidentes.

No se puede decir que esta situación dispersa sea consecuencia del giro teórico comentado anteriormente, sino que es casi consustancial con un concepto que, más allá de sus recortes científicos por varias disciplinas, se nos muestra como profundamente ideológico y campo para enfrentamientos teóricos.

3. Agenda de investigación y de aplicación educativa

3.1. Los problemas

La revisión anterior muestra cómo lo que se esconde detrás de la expresión "alfabetización digital" es mucho más que una lista de destrezas para manejar ordenadores e Internet. Por ello mismo, quisiéramos dedicar esta parte a proponer algunas ideas desde un punto de vista pedagógico, así como enfatizar la importancia de un programa de investigación a largo plazo.

Una agenda de investigación educativa de las alfabetizaciones digitales supone, ante todo, situarse ante la revolución digital de una manera determinada, con un esquema de pensamiento, una mentalidad concreta. Algunas de las ideas esbozadas nos han mostrado hasta qué punto la manera de pensar la alfabetización ha cambiado en los últimos años, y en la mayoría de los casos sin una conexión directa con las prácticas digitales. Por ello mismo, el pensamiento pedagógico sobre las alfabetizaciones digitales depende de cómo contemplemos la aproximación más general a la era digital, y consiguientemente tanto la práctica educativa como la investigación estarán enmarcadas en esa aproximación.

Estas aproximaciones han sido, a veces, denominadas "metáforas" (Nardi y O'Day, 1999), otras "mentalidades" (mindsets). Todas enfatizan cómo la manera de aproximarnos a la tecnología digital nos hace ver unos aspectos y omitir otros. Por ejemplo, si se consideran las tecnologías como una herramienta (para educar), se tiende a pensarlas como algo que es medido en función de su eficacia. Si se piensan como parte del entramado social, casi de una manera ecológica, la aproximación diluye su eficacia instructiva y las resitua en un contexto mucho más amplio. Lo mismo ocurre si se tiene una mentalidad "interna", es decir la de aquellas personas que ya han conocido las tecnologías digitales como parte de su mundo (de manera parecida a lo que ocurre a otras personas con tecnologías anteriores como el teléfono o la televisión), y que las utilizan para comunicarse,

aprender o divertirse de manera espontánea, como si fueran "nativos". Por el contrario, una mentalidad "externa" supone haber aprendido a utilizarlas ya de adultos, como algo completamente nuevo y no siempre bien comprendido. Las mismas actitudes y mentalidades determinan su utilización escolar, siempre realizada, en el mejor de los casos, por profesores que tienen una mentalidad "externa" hacia las tecnologías y el mundo digital.

Es posible, por tanto, que cualquier intento por establecer un programa de acción educativa deba realizarse a corto y medio plazo, descartando el largo plazo no sólo por motivos de cambio tecnológico sino también por el cambio generacional, que supondrá el acceso de personas que verán las tecnologías como nativas, adoptando además metáforas cada vez menos instrumentales. Y, por otra parte, el intento de un programa de investigación sobre las alfabetizaciones digitales supone, al mismo tiempo, considerar que los conceptos básicos de educación y de aprendizaje no están exentos de una redefinición, que los acomode o incluso que los re-piense a la luz de las nuevas formas comunicativas en las que se fundan las prácticas alfabetizadas. Hay muchos autores que defienden un formato radical de este tipo de programa de investigación, considerando casi como un presupuesto la necesidad de redefinir el aprendizaje y la educación en el contexto de las tecnologías digitales (p.e. Gee, 2003; Soetaert y Bonamie, 1999), uniéndose así a un gran sector de pensamiento crítico sobre la educación y el aprendizaje que, proviniendo de otros enfoques, ha mostrado cómo esa necesidad de repensarlos es anterior a la era digital.

Lo que parece cierto es que los intentos por asimilar las nuevas formas comunicativas y culturales a viejos esquemas educativos no puede hacerse sin modificar estos últimos. Esta es la opinión, ampliamente fundamentada, de Bereiter (2002) cuando argumenta sobre los fines últimos de la educación y repiensa la concepción individualista del conocimiento en la era digital (del conocimiento en general y del educativo en particular, pues para él no hay diferencias). Otras aproximaciones que no contemplaban lo digital sino como algo relacionado con los ordenadores y con la programación, o que sólo ven en la alfabetización digital un componente instrumental (aprender técnicas y destrezas, determinados programas o aplicaciones, en una estrecha concepción funcional) están claramente mal enfocadas,

tanto en el contexto de los nuevos estudios sobre la alfabetización como en el análisis más amplio y global de la era digital (Castells, 1996).

Con todas las precauciones y matices señalados, ¿cómo proceder?, ¿cómo aprovechar educativamente los análisis críticos sobre la alfabetización y los cambios que lo digital y los nuevos medios han introducido en nuestras sociedades?, ¿cómo cambiar también la educación? Ciertamente no hay una respuesta única, ni probablemente buena ante tales interrogantes. Sin embargo, sí que resulta cada vez más claro que es necesaria una discusión amplia sobre las alfabetizaciones digitales que vaya más allá del aquí y ahora. Y que un formato posible para esa discusión es proponer una agenda de investigación y de acción --con todos los problemas y parcialidades que pueda contener.

3.2. Distinciones y ejes de análisis

Las alfabetizaciones digitales pueden descomponerse, al menos en un primer movimiento analítico, en un conjunto de ejes interrelacionados: a) unos claramente tecnológicos, relativos a la materialidad que soporta las prácticas alfabetizadas; b) otros relacionados con las competencias lingüísticas y extralingüísticas, o, en general, con las capacidades cognitivas asociadas a su uso; c) otros relativos a las prácticas, a su contexto, a cómo son usadas y a las consecuencias sociales y personales de esa utilización; d) otros, en fin, a la capacidad crítica para pensar las prácticas digitales como prácticas socialmente construidas. Estos son ejes *interesados*, en el mejor sentido, es decir que se proponen porque permiten plantear preguntas interesantes, y son a la vez una posibilidad metodológica entre otras. Por poner un ejemplo del tipo de preguntas, el cuarto eje nos permitiría preguntarnos qué se considera una práctica alfabetizada y quién la define como tal².

Quizás el menos nítido de estos ejes es el que aparenta serlo: los fundamentos tecnológicos de las alfabetizaciones. Detrás de poder nombrarlo de manera simple se encuentra una amplia problemática sobre cómo pensar la tecnología y los nuevos soportes de inscripción y escritura que están en la base de las nuevas alfabetizaciones. Las tecnologías digitales no son excepción, al contrario ocupan un lugar nuevo en la larga

historia de las tecnologías, y no hay un acuerdo sobre cómo relacionar las tecnologías con los desarrollos sociales: desde quien piensa, como McLuhan, que son ampliamente deterministas y que sus cambios conllevan cambios en la configuración de la sociedad de manera directa, hasta quien las ve, como Williams, siempre como un proceso social en el que son integradas de una u otra manera concreta. Las tecnologías son ante todo, y eso McLuhan (1964) lo mostró con fuerza, materialidades que transforman la manera de realizar acciones, a las que cambian por su propio medio y sus características físicas.

Las tecnologías digitales marcan diferencias importantes incluso con otras recientes, especialmente si consideramos el ordenador como la tecnología más representativa de un largo listado (fotografía y video digitales, teléfonos móviles, PDA, audio digital, realidad virtual, comunicaciones inalámbricas, etcétera), que sólo contemple las tecnologías físicas y no las relacionadas con el software.

El ordenador es un medio pero, a la vez, es un auténtico *metamedio* que incorpora digitalmente lo que antes eran medios analógicos separados. Esta característica es central para relacionar el mundo digital con lo que no lo es: el ordenador es capaz de procesar y representar todo tipo de información digital de manera integrada, algo que es completamente imposible en el mundo analógico en el que, a lo sumo, dos medios se unen si comparten el canal físico de transmisión (como la televisión que integra audio y video, o la imprenta que permite unir el texto escrito y las imágenes). Esta capacidad "metamedial" se va extendiendo a otras pantallas gobernadas por procesadores digitales: los PDA que contienen un teléfono móvil, o los teléfonos móviles que contienen una cámara digital, en un proceso de convergencia tecnológica continuo. Pero la importancia de ser un metamedio radica en dos aspectos: 1) uniformar muchas de las características diferenciales de los otros medios en torno a un conjunto de propiedades específicas de lo digital; 2) ofrecer una experiencia unificada al usuario, que la recibe en un contexto de recepción específico --el que propone el ordenador como medio, en el caso siempre a través de una pantalla que vehicula una interfaz.

¿Cuáles son esas propiedades específicas de lo digital? ¿Existe algo como un *núcleo* de

características diferenciales? En cierta manera sí que existe y se puede considerar como distintivo de las tecnologías digitales en relación a las analógicas, aunque matizado doblemente: pues no está tan directamente relacionado con el medio de las tecnologías digitales (por su carácter "metamedial") como los medios anteriores, que iban unidos al canal físico de transmisión y a la forma "monomedial" de la interfaz --sólo así se puede considerar que la posición determinista de McLuhan no se aplica a las tecnologías digitales. Además, esa manera de caracterizarlas supone la suspensión, momentánea, de considerarlas insertas en prácticas, cotidianas, educativas, que resitúan la importancia de sus características comunicativas según otras pertinencias más concretas o aplicadas.

De hecho, es casi un lugar común distinguir varias de esas propiedades específicas, que aglutinarían lo distintivo de las tecnologías digitales, y que constituirían por tanto un eje principal de las alfabetizaciones digitales. Esta forma de plantearlo permite volver al aprendizaje de destrezas informáticas, lugar común de la alfabetización digital en muchos programas educativos, no tanto por la particularidad de las aplicaciones informáticas implicadas (ni, en este momento, por la práctica a ellos asociada como pudiera ser el aprender a realizar documentos escritos en un contexto determinado), sino por un rodeo que sitúa la práctica docente de una manera más abstracta. Las propiedades específicas actuales de las tecnologías digitales son: la digitalidad, la interactividad, la hipertextualidad, la multimedialidad, la virtualidad y la conectividad o funcionamiento en red.

Estas propiedades son más bien graduaciones dentro de un continuo que oposiciones absolutas --con excepciones como la propia digitalidad. Pero tomadas en conjunto nos permiten caracterizar a los nuevos medios, al menos de una forma diferencial. Desde el punto de vista de las alfabetizaciones digitales su interés radica en analizarlas y comprenderlas, para poder formular un programa educativo que busque no sólo el dominio de determinadas destrezas informáticas sino la capacidad para utilizar esas propiedades en cualquier contexto que lo permita.

3.3. Un ejemplo: multimedialidad, metamedialidad, multimodalidad

Quizás la propiedad más llamativa y conocida sea la multimedialidad, que, en gran medida, es un resultado del propio proceso de digitalización y del carácter metamedial de los ordenadores. Pero entender los fundamentos tecnológicos de su origen no nos permite comprender ni sus consecuencias educativas ni las implicaciones que tiene para las nuevas prácticas alfabetizadas. Estas últimas son un conjunto enorme de realizaciones multimedia (tanto en la enseñanza como en el arte o en los medios de información), que se han ido invisibilizando progresivamente, hasta el punto de que hoy es prácticamente imposible distinguir o encontrar mensajes "monomediales", es decir compuestos únicamente por texto, excepto en casos concretos --mensajes SMS, correo electrónico sólo textual, etcétera --, y a la vez cambiado la manera de comunicarse, llegando a constituir uno de los núcleos de las nuevas formas de lectura y escritura electrónicas. La valoración educativa es compleja, pues su valor depende más de la estructuración de los mensajes multimedia (Rodríguez Illera, 2004) que de la multimedialidad en sí misma, por no mencionar cómo pueden distraer centrando la atención en aspectos sólo ligados a la forma del mensaje.

Sin embargo, independientemente de su valoración, el impacto social como nuevas formas alfabetizadas está ahí y en un lugar preeminente. Más allá de sus utilidad instructiva, que por otra parte creemos que la tiene, el uso de lo multimedia ha pasado a ser una práctica educativa habitual, por ejemplo bajo la forma de cd-roms, visita de páginas web, o construcción de las mismas. La visión interna de lo multimedia es consustancial a la experiencia de navegar por la red o de utilizar ordenadores: los usuarios nativos no esperan que sea de otra forma, asumen que casi cada elemento gráfico de una página puede desencadenar una acción: mostrar otra página, o una animación, agrandar una imagen o emitir un sonido. Es decir, asumen como algo dado que las páginas y pantallas están creadas con medios digitalizados, que el ordenador los integra en un experiencia unificada, y que el autor de la web ha dispuesto la forma principal que tomará la comunicación, eligiendo el medio o medios más adecuados.

Hay que reparar en lo que supone la experiencia de lectura de una pantalla multimedia:

- 1) que los medios están digitalizados (digitalidad);
- 2) que el ordenador y su pantalla, como un nuevo soporte de escritura, es capaz de integrarlos (metamedialidad);
- 3) que el autor, y

en algunos casos el lector por su propia condición activa, es capaz de elegir el modo principal de significación, así como los que son secundarios pero integrados en la significación global (multimodalidad)³. A estas características propias de lo multimedia, se unen los procesos generales de diseño-producción y circulación-consumo, que determinan la posición desde la que se genera o recibe el contenido multimedia, es decir de los tipos de prácticas en las que los mensajes multimedia están insertos. Por otro lado, las características propias están relacionadas, cuando se concretan en un diseño concreto, con otras de las tecnologías digitales: su capacidad interactiva, el grado de hipertextualidad, etcétera. Es decir, leer/escribir en pantalla supone, o puede suponer en la mayoría de los casos, una experiencia diferente a la de la lectura o escritura tradicional por el carácter más complejo y más rico en el tipo de medios posibles (Leu y Kinzer 2000; Rodríguez Illera, 2003). Lógicamente las capacidades para escribir y leer en estas nuevas pantallas son también diferentes a las tradicionales.

La multimedialidad supone tratar el conjunto del mensaje que se compone en una pantalla de una manera fundamentalmente gráfica, es decir como un agregado de medios que deben ser puestos en un montaje espacial (y en ocasiones temporal), y cuya significación no depende enteramente de ningún medio aislado sino de su totalidad. A diferencia de otros medios que han ido construyendo sus códigos interpretativos a lo largo de muchas décadas o centurias (como los periódicos, la fotografía o el cine), lo multimedia es un agregado de todos ellos que, tomado en su conjunto, no resulta evidente en sus funciones de remediación (Bolter y Grusin, 2000) ni de transducción entre medios, pues genera significaciones nuevas difícilmente pensables anteriormente, y no siempre directamente interpretables. No consideramos sólo las páginas web, que han adoptado una interfaz casi estandarizada, por motivos ergonómicos y de usabilidad, incorporando unos principios mínimos de coherencia --como los llamados *roll-over*, o la marcación de los enlaces mediante el subrayado y coloreado del texto--, cuanto las aplicaciones multimedia más complejas que exploran la capacidad significativa de los medios y de la interfaz en formas no tan convencionales (Reiser y Zapp, eds, 2002). Por desgracia, no tenemos un “modo de representación institucionalizado” parecido al del cine, como nos recuerda Plowan (1994), para las aplicaciones multimedia.

La composición gráfica de los mensajes, la integración de varios medios en una pantalla plana, que tienen modalidades de significación diferenciadas, y aperturas a formas hipertextuales e interactivas, es un problema de investigación y no únicamente de alfabetización. Los intentos para pensar en qué consiste, desde el punto de vista de las alfabetizaciones, este paso de la página a la pantalla (Snyder, ed, 1998, 2002; Taylor y Ward, eds, 1998), muestran una variación y divergencia muy elevadas, y las formas prácticas que adopta la enseñanza de esta nueva escritura (componer páginas web, diseño de pantallas para aplicaciones interactivas, realización de documentos hipertextuales simples), suponen casi siempre un equilibrio entre la experiencia de los profesores, algunas indicaciones teóricas, y consejos prácticos de *bricoleur*.

El hecho de que el “montaje multimedia” (por utilizar la palabra “montaje”, que enfatiza el carácter construido de lo que vemos y oímos en pantalla, cercana al cine pero también a los periódicos, y que tiene una historia propia como ha demostrado Abril, 2003) no esté estandarizado, o que quizás no pueda estandarizarse de la misma manera que lo ocurrido con otros medios por la complejidad y características señaladas, no significa que no exista una polémica importante sobre cómo realizarlo. Completamente ausente de los manuales al uso, que aparecen como indicaciones prácticas transmitidas luego en cursos de alfabetización digital avanzada, se desarrolla en los estudios sobre ergonomía e “interfaz humano” y está muy lejos de poder considerarse resuelta. De hecho, la composición multimedial difiere completamente según la perspectiva retórica (o incluso poética) que adoptemos, aunque sea de manera tácita pues el problema comunicativo subyacente no suele pensarse en esos términos sino más bien como algo directo, relacionado con la *interfaz*, cercano a concepciones comunicativas en las que la pantalla es sólo una mediación obligada entre un supuesto emisor y un receptor también supuesto. Por ejemplo, los conocidos estudios sobre *usabilidad*, centrados sobre todo en páginas y sitios web pero prácticamente ausentes del terreno multimedial, intentan construir una gramática rudimentaria del montaje espacial y de las categorías informativas subyacentes, proponiendo siempre algo parecido a un lector modelo (Eco, 1979), implícito, como garantía o como crítica de la validez organizativa, e interactiva, de las soluciones que el

diseñador ha adoptado. Es decir, adoptan, en general, una perspectiva retórica pero basada en un modelo simplificado de comunicación.

La idea del montaje multimedia proviene de mucho más atrás que los medios digitales, desde luego bajo formas mucho más simples y nada interactivas, pero que se han ido construyendo desde hace ya varios siglos y siempre con intenciones educativas, primero por la composición de textos y gráficos en un mismo espacio, organizándolo y dándole un orden de lectura, recomponiendo incluso el valor de los signos y de los propios medios, de su interrelación, y creando una nueva manera de significar. Más adelante mediante los medios audiovisuales, a lo largo de los siglos XVIII y XIX, hasta llegar a la aparición de los medios actuales, su progresiva institucionalización (Burch) y estandarización, y actualmente su profundo cambio digital. Para nosotros todo este proceso previo es algo que ya está dado, es un activo heredado como capital cultural en la escuela, en la familia, mediante el cine y la televisión, como una forma fundamental de la modernidad, y en el que hemos sido alfabetizados –al menos en nuestra capacidad lectora. Una buena parte del montaje multimedia simple se ha incorporado culturalmente como una forma específica de “conocimiento intuitivo” (Di Sessa, 2000), al menos en su modo canónico de recepción, pero no así en la capacidad expresiva o productiva.

Discusión

Las alfabetizaciones digitales se nos muestran como uno de los grandes problemas educativos actuales: en un mundo cada vez más digitalizado, la idea misma de ser competente en las nuevas prácticas letradas está sometida a la tensión entre los nuevos medios y sus nuevas maneras de significar y comunicar, y, por otra parte, a unas prácticas educativas muchas veces todavía pensadas para una sociedad que ya se ha transformado profundamente.

Existe, desde luego, una cuestión didáctica sobre cómo enseñar los conocimientos básicos necesarios para moverse en un mundo que incorpora, cada vez más, entornos de aprendizaje virtual y productos multimedia, teléfonos móviles con capacidades textuales, multimedia, y de utilización de Internet, así como un conjunto de tecnologías en evolución y expansión constante. Esta alfabetización digital fundamental se da habitualmente entre el

grupo de amigos, en el hogar, bajo forma de autoaprendizaje, y parcialmente en la escuela.

Pero existe también una problemática más compleja, que hemos intentado mostrar, relacionada con los marcos teóricos desde los que se contempla la alfabetización y, especialmente, la alfabetización digital. Repensar la alfabetización, más como prácticas letradas que únicamente como aprender a leer y escribir, pensarlas como un proceso y no sólo como un estado, y enfatizar su carácter múltiple y, sobre todo, su dimensión social, son los cambios principales que han acontecido. La alfabetización digital supone, además, un nuevo medio, una variedad de ellos, que subyace a las prácticas y que las transforma de una manera nueva, en un contexto global e intercomunicado que es también una novedad histórica, y que está cambiando no sólo la manera de relacionarlos con la tecnología sino la propia sociedad, y, por tanto, nuestras propias identidades y formas de aprender.

Al lado de estas constataciones se encuentran, sin embargo, cuestiones y problemas educativos que reflejan los cambios sociales pero que también son específicos, algunos de los cuales los hemos intentado ver más como cuestiones de investigación que simplemente como un programa aplicado de acción didáctica.

Bibliografía

- Abril, G. (2003). *Cortar y pegar. La fragmentación audiovisual en los orígenes del texto informativo*. Madrid: Cátedra.
- Barton, D. (1994). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford:Blackwell.
- Barton, D., Hamilton, M. e Ivanic, R. (eds, 2000). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. En: *Anales de Documentación*, 5, 2002, 361-408.
- Bereiter, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum
- Bernstein, B. (1972). *Class, codes and control. Vol. 1*. London: Routledge.
- Bolter, J.D. y Grusin, R. (2000). *Remediation. Understanding New Media*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- Bourdieu, P. (1977). *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayot.
- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y Vida*, 21, 4.
- Castells, M. (1996). *La era de la Información*. Madrid: Alianza, 3 vols.
- Caviglia, F. (2003). *Tools for advanced literacy*. PhD. Thesis. University of Aarhus, Dinamarca.
- Di Sessa, A. (2000). *Changing Minds. Computers, learning and literacy*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Eco, U. (1979). *Lector in Fabula*. Barcelona: Lumen.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Península
- Gee, J.P. (1996). *Social Linguistics and Literacy*. London: RoutledgeFalmer.
- Gee, J.P. (2003). *What Video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave MacMillan.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley.
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización Digital*. Barcelona: Gedisa.
- Halliday, M. A.K.. (1978) *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold Publishers.
- Leu, D. J. Jr. y Kinzer, C.K. (2000). The convergence of literacy instruction with networked technologies for information and communication, en *Reading Research Quarterly* Vol. 35, No. 1, 2000 (pp. 108–127).
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2003). *New Literacies. Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham: Open University Press.

- Larsson, L. (2000). *Digital Literacy Checklist*. Health Services, University of Washington, [en línea:<http://depts.washington.edu/hserv/teaching/diglit/diglit.htm>]
- Lave, J. (1989). *La cognición en la práctica*. Barcelona:Paidós
- Luria, A.R. (1976). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal, 1987.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media*. Cambridge (MA): MIT Press, 1994.
- Nardi, B. y O'Day, V.(1999): *Information Ecologies: Using Technology with Heart*. Cambridge (MA): MIT Press.
- O'Donnell, J. (2000): *Avatares de la palabra. Del papiro al ciberespacio*. Barcelona:Paidós, 2000.
- Olson, D. R. (1994). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa, 1998.
- Plowman, L. (1994). The 'Primitive Mode of Representation' and the evolution of interactive multimedia. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*. 3 (3/4) pp. 275-293.
- Resnick, D.P. y Resnick, L.B. (1977). The Nature of Literacy: An Historical Explanation. En: *Harvard Educational Review*, 47, 3, 370-385.
- Rieser, M. y Zapp, A. (eds, 2002). *New Screen Media. Cinema/Art/Narrative*. London: British Film Institute.
- Rodríguez Illera, J.L. (2003). La lectura electrónica. *Cultura y Educación*, 15 (3), 225-237.
- Rodríguez Illera, J.L. (2004). Multimedia learning in the digital world. En: A. Brown y N. Davis (eds): *World Yearbook of Education 2004. Digital technology, communities and education*. London: RoutledgeFalmer, 46-56.
- Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Snyder, I. (ed, 1998): *Page to screen: taking literacy into the electronic era*. London: Routledge.
- Snyder, I. (ed, 2002). *Silicon Literacies.Communication, Innovation and Education in the Electronic Age*. London:Routledge.
- Soetaert, R. y Bonamie, B. (1999). Reconstructing the Teaching of Language: a view informed by the problems of traditional literacy in a digital age. En: *Journal of Information Technology for Teacher Education*, Vol. 8, No. 2, 1999, 123-147.
- Taylor, T. y Ward, I. (eds, 1998): *Literacy Theory in the Age of the Internet*. New York: Columbia University Press.
- The New London Group (2000). A pedagogy of Multiliteracies designing social futures. En Cope, B. y Kalantzis,M. (eds, 2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 9-37.
- Viñao, A. (1992). Alfabetización y alfabetizaciones. En: A. Escolano (comp): *Leer y Escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruiperez, 385-410.
- Warschauer, M. (1999). *Electronic Literacies*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.

6. ABSTRACT

This paper analyzes the concept of digital literacies, focusing on the recent changes of the concept of literacy itself and how affects to the so called “new literacies”. An outline of core components of digital literacies is proposed, with an analysis of one of them, the multimodality of many literate practices. Last, a shift is proposed to consider the question of digital literacies more as a research question and not only an applied field.

7. Perfil Académico y Profesional del autor/es

José L. Rodríguez Illera es profesor de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Ha publicado numerosos libros y artículos sobre el aprendizaje en la era digital, así como realizado aplicaciones informáticas destinadas al ámbito educativo. Sus intereses actuales se centran en la escritura y lectura electrónicas, las alfabetizaciones digitales, y el diseño de contenidos educativos abiertos.

8. Dirección del Autor/es. Correo electrónico

José L. Rodríguez Illera
Teoría e Historia de la Educación
Universitat de Barcelona
Passeig Vall d'Hebron, 171
08035 Barcelona

Correo electrónico: jlrodriguez@gream.org

9. Palabras clave en español.

Alfabetización digital, alfabetización electrónica, multimedia, multimodalidad.

10. Key words

Digital literacy, electronic literacy, multimedia, multimodality.

4. NOTAS

¹ La alfabetización digital entendida como práctica contiene también la idea de los eventos o sucesos alfabetizados (Barton, 1994), es decir las actividades concretas y observables en las que la actividad lingüística está mediada por la cultura escrita. Entender la alfabetización digital como una práctica, o como una práctica situada (Barton y Hamilton, eds, 1999) supone contemplarla como un

proceso de apropiación por parte de los sujetos, y como una reacción específica ante el contexto concreto en el que se desarrolla, uniéndose así a los enfoques sobre cognición o/y aprendizajes situados que tanta influencia han tenido sobre las teorías del aprendizaje (Lave, 1989).

² El eje crítico sobre/de la alfabetización responde más a una concepción educativa que a una descripción de las prácticas alfabetizadas y no es específico de ellas. Otros autores, como di Sessa (2000), no lo incluyen de manera explícita, aunque está claramente presente en la discusión que realiza sobre las formas de aprendizaje y alfabetización. El ya mencionado The New London Group (2000), por el contrario, lo toma como centro de su reflexión y crítica educativas, así como Warschauer (1999) al considerar el componente político y de poder que hay en toda concepción sobre la alfabetización. Una perspectiva más histórica, como la de Resnick y Resnick (1977), nos muestra cómo los criterios sociales para definir la alfabetización han ido cambiando y haciéndose cada vez más complejos. Ante la imposibilidad, por motivos de espacio, de analizar los diferentes ejes nos centraremos únicamente en uno de ellos.

³ Kress y van Leeuwen (2001) han desarrollado una teoría sobre la multimodalidad que aspira a convertirse en el fundamento del análisis tanto del aprendizaje como de la alfabetización. Desarrollada posteriormente por Kress (2003) coloca en el centro de la reflexión el carácter multimodal (varios medios expresados como modos de comunicación diferenciados) de la comunicación, relativizando la importancia teórica del lenguaje verbal. Esta es una discusión que viene de antiguo, especialmente en la semiótica de los años 60, y a la que no se añaden elementos nuevos, pero el énfasis en considerar otros modos de comunicación y de significación parece hoy, con los nuevos medios, todavía más relevante –aunque la significación y articulación entre el lenguaje verbal y los otros modos sigue siendo un problema que Kress apenas analiza, y cuya importancia para una concepción sobre las prácticas escritas, digitales o no, es evidente. No parece que sea posible un *giro* teórico multimodal, sino una concepción que integre las diferentes modalidades comunicativas pero que piense el lugar completamente especial que tiene el lenguaje verbal, sea escrito o hablado, en relación a los otros sistemas semióticos.