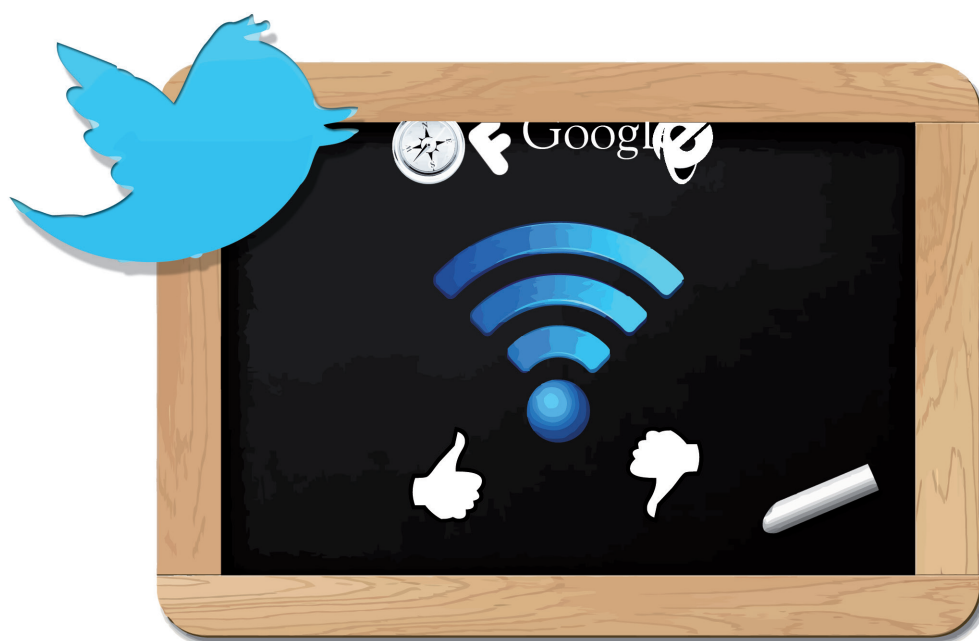




## De la calle a las aulas: el reto educativo de los nuevos alfabetismos digitales



Si los lectores de este libro tomaran una perspectiva tradicional frente a la educación, por la cual se asuma que la escuela es la institución educativa por excelencia y casi el único escenario legítimo para enseñar, la propuesta que se despliega en estas páginas sería una propuesta al revés y seguramente muy provocativa.

*De la calle a las aulas: el reto educativo de los nuevos alfabetismos digitales*, es mucho más que un libro; además de una propuesta, es también una consigna y una llamada de atención para cambiar lo educativo, lo cual no será posible si la escuela insiste

en seguir tapando el sol con un dedo con respecto a los nuevos lenguajes, gramáticas y lógicas que lo digital permite y cuya recreación en las aulas ayudaría a involucrarse en vez de retraerse del mundo a todos los participantes, maestros y alumnos.

En este libro los lectores encontrarán los sentidos más profundos de lo que significa adueñarse de una lógica comunicativa o una “figura de razón” y una racionalidad expresiva para poder “decir la palabra” y expresar los pensamientos, dotando a los signos de sus sentidos y significados creados y recreados en las interlocuciones.

De la calle a las aulas:  
el reto educativo de los nuevos alfabetismos digitales

**COLECCIÓN GRADUADOS**  
Serie Sociales y Humanidades

---

Núm. 5

Verónica Pérez-Serrano Flores

---

De la calle a las aulas:  
el reto educativo de los nuevos alfabetismos digitales

Universidad de Guadalajara

2014

Primera edición, 2014

D.R. © Universidad de Guadalajara

Centro Universitario

de Ciencias Sociales y Humanidades

Coordinación Editorial

Juan Manuel 130

Zona Centro

Guadalajara, Jalisco, México

Obra completa ISBN 978-607-742-034-7

Vol. 5. ISBN E-book 978-607-742-046-0

Editado y hecho en México

*Edited and made in Mexico*



Esta edición fue financiada con recursos del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) 2012 a cargo de la Secretaría de Educación Pública.

# ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b>	7
Guillermo Orozco Gómez	
<b>PREFACIO</b>	9
<b>CAPÍTULO I ■ El alfabetismo digital definido</b>	13
Alfabetizaciones y alfabetismos	13
El proceso de alfabetización escolar y el alfabetismo de la “calle”	36
<b>CAPÍTULO II ■ El alfabetismo digital en acción</b>	58
¿Cómo y para qué los jóvenes se alfabetizan digitalmente?	58
Acercamiento general a los usos y consumo de los medios digitales	60
Cuando utilizo la computadora “me comunico”	74
Los jóvenes ante la información	90
Video-jugando: algo más que recreación	112
Competencias del alfabetismo digital	134
<b>CAPÍTULO III ■ Lo que hay que aprender de las prácticas de alfabetismo digital</b>	146
Nuevas formas de participar e interactuar	147
Nuevas formas de usar, consumir y producir	152
Nuevas formas de aprendizaje	158

<b>CAPÍTULO IV ■</b>	Llevando las prácticas de alfabetismo digital a las aulas	163
	¿Por qué integrar las prácticas de alfabetismo digital en las aulas?	163
	Una propuesta de integración del alfabetismo digital a las aulas	167
	Acciones para integrar el alfabetismo digital	170
	La escuela ante la integración del alfabetismo digital	189
<b>EPÍLOGO</b>		193
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>		196

## PRESENTACIÓN

Guillermo Orozco Gómez

Si los lectores de este libro tomaran una perspectiva tradicional frente a la educación, por la cual se asuma que la escuela es la institución educativa por excelencia y casi el único escenario legítimo para enseñar, la propuesta que se despliega en estas páginas sería una propuesta al revés y seguramente muy provocativa. Por eso desde aquí va una invitación para situarse con apertura en un terreno simbólico diferente, para muchos quizá impensable, y atreverse a leer y disfrutar de un planteamiento poco usual: llevar a las aulas el aprendizaje realizado en la calle.

Un aprendizaje, como nos muestra la autora de este libro, que por supuesto no cuenta con la legitimidad del libro de texto o de la sabiduría y la experiencia docente de los maestros. Tampoco es producto de un conocimiento sancionado por la sociedad ni por la academia, sino por la vida y las ansias de explorar e interactuar de los jóvenes estudiantes que se comunican y experimentan, que juegan, y que una vez fuera del aula, se adueñan del mundo, de la tecnología, de las pantallas, del lenguaje para producir información y conocimientos, y de las estrategias digitales para plasmarlos, compartirlos y transformarlos permanentemente, sin horarios, a ritmos distintos, pero con la motivación y la emoción propias de quienes se saben que están construyendo, creando.

La calle y las relaciones informales que se suceden en ella constituyen una fuente importante de aprendizaje, nos dice la autora, y John Dewey, ese gran filósofo de la educación nos advierte que si aquello que los estudiantes aprenden fuera del aula, repercute en sus procesos educativos dentro de ella, es no solo deseable, sino obligatorio para los maestros dar cuenta de ese aprendizaje.

Quizá con tantas demandas administrativas del sistema educativo se nos ha olvidado a los maestros esta pragmática afirmación de Dewey, llena de sabiduría, si la entendemos desde la consigna de que como educadores no solo queremos enseñar para que nuestros alumnos pasen el curso, o al siguiente año escolar, sino también incidir en su formación para la vida.

Pero no solo para la vida en general sirve lo que se aprende en la calle, por lo menos lo que aprenden los estudiantes de y a través del uso de las nuevas tecnologías de información, ya que el hacerse a sí mismos diestros, alfabetizados digitales, sirve luego para la producción de conocimiento, incluso aquel directamente relacionado a sus planes de estudio, y que será esencial para sobrevivir mejor en el escenario profesional, una vez que se implanten en el mundo laboral.

En un momento en donde por distintas razones aún no se logra asumir lo digital y las nuevas tecnologías de comunicación como parte regular de la educación escolar, la propuesta “callejera” sustentada en estas páginas abre una opción validada por una investigación rigurosa con jóvenes de carne y hueso, para quitarle el impermeable de exclusividad a la enseñanza escolar y dejar entrar al aula el torrente de conocimiento y experiencia práctica de los propios estudiantes, mucho del cual ha sido generado en sus intercambios más allá de los recintos escolares, pero que es muy oportuno para mejorar la producción de su aprendizaje dentro de las aulas.

*De la calle a las aulas: el reto educativo de los nuevos alfabetismos digitales*, es mucho más que un libro; además de una propuesta, es también una consigna y una llamada de atención para cambiar lo educativo, lo cual no será posible si la escuela insiste en seguir tapando el sol con un dedo con respecto a los nuevos lenguajes, gramáticas y lógicas que lo digital permite y cuya recreación en las aulas ayudaría a involucrarse en vez de retraerse del mundo a todos los participantes, maestros y alumnos. El desafío para los educadores no es ese mundo tecnológico, tan temido pero desconocido por la mayoría, al que siempre se hace referencia, sino nuestra propia concepción rígida como educadores, que nos dificulta aceptarnos también como educandos, copartícipes en una misma búsqueda y realizar ese diálogo en donde todos, maestros y alumnos jugamos ambos roles, como tanto enfatizara ese insigne pedagogo Paulo Freire.

La escuela, institución históricamente asignada para alfabetizar, no puede resistirse a seguir cumpliendo su cometido, ahora multiplicándolo hacia el futuro. Pero alfabetizar no es saber hacer *click*, nos dice Martín-Barbero, filósofo de la comunicación, inspirador de sus múltiples mediaciones.

En este libro los lectores encontrarán los sentidos más profundos de lo que significa adueñarse de una lógica comunicativa o una “figura de razón” y una racionalidad expresiva para poder “decir la palabra” y expresar los pensamientos, dotando a los signos de sus sentidos y significados creados y recreados en las interlocuciones.

Uno de los mejores recuentos en español de la literatura universal sobre los nuevos alfabetismos es lo que nos ofrece también la autora en estas páginas. Un análisis que permite situar el reto presente y futuro de la educación con tecnologías, más allá de estas, en la cultura y en la política, que son las que finalmente se expresan en las lógicas y en las gramáticas con las que se sustancian la comunicación y la educación.



## PREFACIO

Resistirse a la presión de adoptar la tecnología en la vida diaria y en las diferentes instituciones como la escuela, se está volviendo cada día más difícil tanto por su ubicuidad como por el rol central que juega en el desempeño de la mayoría de nuestras actividades. Por ello creemos que los maestros debemos estar preparados para educar en las escuelas que, aún sin buscarlo, parecen funcionar en un mundo donde los medios digitales, particularmente las computadoras e Internet, están cambiando las formas en las cuales los jóvenes dan sentido a su hacer cotidiano y participan los unos con los otros.

Aunque aún parece en ocasiones posible resistirse a la presión por incorporar las computadoras en las escuelas, esto no parece tener sentido porque los jóvenes, con su convivencia sostenida y cotidiana con las tecnologías, están trayendo a las aulas sus experiencias y cultura derivadas de la forma en cómo interactúan y se relacionan con estos medios digitales. Así si algo positivo podemos decir de la presión por “tecnologizar” a la escuela y el aprendizaje es que nos lleva a preguntarnos qué es lo que requerimos para motivar, facilitar y acompañar la educación de los jóvenes hoy en día.

Una de las posibles respuestas es que los intentos por tecnologizar el aprendizaje tendrían que operar bajo el principio de “los maestros primero” (Lankshear, Snyder y Green, 2000), lo cual significa, en primer término, conocer y saber utilizar las herramientas digitales que pretendemos incorporar al proceso de enseñanza-aprendizaje a la par de entender también cómo es que los jóvenes de la generación digital hacen uso de los medios.

En ese principio este libro trata principalmente de acercarnos al tipo de prácticas que los jóvenes tienen con los medios digitales, ya que solo a través de conocer cómo, con qué medios y con qué propósitos las computadoras son utilizadas, es posible encontrar o sugerir formas para desarrollar prácticas pedagógicas que las integren y aprovechen en los procesos de aprendizaje formales.

Las prácticas que describiremos muestran cómo los jóvenes, a través de sus formas particulares de utilizar los medios digitales, realizan actividades con fines sociales reco-

nocidos, las cuales son posibles por la lectura, escritura e intercambio de textos electrónicos, de aquí que hablamos de alfabetismo digital.

Asimismo el libro trata del alfabetismo digital “de la calle” tratando de enfatizar que las prácticas que describimos las hemos encontrado fuera de la escuela, es decir, que son aprendidas y ejercidas informalmente. La distinción de informal no se refiere solamente a que son prácticas desarrolladas fuera del espacio físico de las aulas, sino a que se han aprendido y ocurren de manera diferente e independiente de las prácticas instruccionales y pedagógicas que caracterizan a la escuela actual.

La intención de describir el alfabetismo digital de la “calle”, parte de dos ideas principales. La primera tiene que ver con la tendencia que ha seguido la integración de las computadoras a las aulas; esta integración en su mayoría ha sido instrumental ya que los usos de las computadoras impuestos y proyectados por la misma institución escolar, no han logrado impactar los modelos pedagógicos y organizativos que han llevado a que la escuela actual no obtenga los resultados esperados ni cumpla con las ambiciones sociales puestas sobre ella, aun cuando las computadoras y otras tecnologías mediáticas “actuales” estén ya presentes en las aulas. En contraposición, las computadoras a través de las prácticas de alfabetismo digital informales, están integrándose en las formas de actuar de los jóvenes, lo que está produciendo nuevas maneras de aprendizaje que impactan necesariamente a la escuela. Por lo tanto cobra más sentido cambiar la lógica y llevar las prácticas de la calle a las aulas, en otras palabras, aprehender las experiencias de los jóvenes con los medios digitales para potenciar aprendizajes.

La segunda se relaciona con que el alfabetismo digital, como aprendizaje informal, tiene características distintivas (Scribner y Cole citado en Bransford *et al.*, 2006) que llevan a aprender sin libros, sin maestros y fuera de las aulas. Una de estas características es que el aprendizaje informal está orientado personalmente por los intereses, gustos e identidad del joven, por lo tanto las actuaciones que se realizan se basan en expectativas individuales y no estandarizadas como lo busca la escuela; de igual forma, el aprendizaje informal ocurre en un contexto sensorial rico que provee modelos que pueden ser observados e imitados, a diferencia del aprendizaje escolarizado que utiliza solo un canal o medio dominante para intentar transmitir la enseñanza, por lo general el lenguaje escrito. Y finalmente, el aprendizaje informal ocurre por la fusión del dominio emocional y cognitivo, lo que hace que los jóvenes estén comprometidos con las tareas que realizan a través de las computadoras.

Así aunque muchas de las nuevas formas de aprender que se están logrando con los medios digitales ocurren fuera de las prácticas de la escuela tradicional, no pensamos que los salones de clase son obsoletos o que la tarea de educar ya no es importante. Al contrario, creemos que la escuela ante el panorama tecnológico, adquiere aún más la responsabilidad de ofrecer un espacio que lleve las prácticas de alfabetismo digital a niveles más críticos y productivos al tiempo que les den cabida para crear ambientes de

aprendizaje eficientes. De igual forma defendemos que el papel de la escuela como instancia que procura la primera alfabetización cobra más sentido desde que las nuevas alfabetizaciones, como la digital, tienen en su base la lectura y escritura de textos escritos.

Así este libro trata también de que las prácticas de alfabetismo digital que son utilizadas cotidianamente por los jóvenes fuera de la escuela, encuentren, mediante acciones educativas intencionadas, un lugar en las aulas. La perspectiva que se propone para llevar las prácticas de alfabetismo digital informales a las aulas se centra ante todo en aspectos del aprendizaje y de su organización, intentando no ofrecer acciones específicas o modelos exactos de integración, sino más bien, un marco de acción donde sea posible educar, desde la escuela, con las nuevas formas de ser y hacer que los jóvenes actuales tienen a partir de sus interacciones con los medios digitales.

El libro se compone de cuatro capítulos. El primer capítulo ofrece un panorama para entender qué son los alfabetismos digitales. En este se explica el alfabetismo digital a partir de exponer cómo la alfabetización está transformándose en un proceso que va más allá del aprendizaje escolarizado de la lectura y la escritura, ya que la alfabetización, en la actualidad, se entiende como una práctica social que permite realizar diferentes actividades a partir de dar uso (leer, crear e intercambiar) y sentido a los textos electrónicos; del cambio de concepción de la alfabetización como proceso de aprendizaje formal a entenderla como práctica social, es que se habla de *alfabetismos*. Debido a que el alfabetismo digital se centra en la primera alfabetización, es decir, aquella que se aprende en la escuela, también se exploran los cambios y diferencias de la alfabetización escolar y el alfabetismo de la “calle”, ya que los nuevos alfabetismos digitales se caracterizan precisamente por desarrollarse en ambientes no formalizados de aprendizaje.

El segundo capítulo presenta una descripción detallada de cómo son “en acción” las prácticas de alfabetismo digital de los jóvenes; este capítulo fue construido con base en las perspectivas que tienen los jóvenes alrededor de sus prácticas, las cuales fueron recabadas a través de una investigación que mostró que las prácticas de alfabetismo digital se relacionan con tres actividades principales: la comunicación, el manejo o gestión de la información y el video-jugar. En estos tres propósitos se identifica que, como cualquier práctica, el alfabetismo digital de los jóvenes está directamente implicado con las formas de actuar, interactuar con otros, identificarse, valorar o atribuir significados a los textos electrónicos en combinación con la utilización de la herramienta digital y las necesarias habilidades y competencias requeridas para su manejo.

Una vez conociendo cómo son y que implican las prácticas de alfabetismo digital se cuestiona en el capítulo III qué es lo que estas prácticas enseñan. Considero que la verdadera revolución que introduce el uso de las tecnologías digitales es su potencial para cambiar y crear formas de actuación que se convierten en cotidianas y traspasan el espacio virtual. Por ello es que se identifica que lo que muestran las prácticas de alfabe-

tismo digital son formas y lógicas de actuación que se relacionan con nuevas maneras de socialización y participación con los otros y por lo tanto con nuevas formas sociales de construcción y expansión del conocimiento; con formas de consumir y producir de y con los medios y con formas de aprendizaje que, aunque son muy útiles para la escuela, cuestionan y desestabilizan los modelos pedagógicos actuales.

Finalmente, en el capítulo IV, se reflexiona sobre las formas de llevar las prácticas de alfabetismo digital informales a los espacios formales de actuación educativa, es decir, a las aulas. Para ello se presentan, desde una visión positiva y entusiasta de integración de tecnología a la escuela, acciones para llevar el alfabetismo digital de la “calle a las aulas”.

Estas acciones consideran ante todo, el uso *intencionado* a través de la organización de la enseñanza, de las nuevas lógicas y formas de actuación que los jóvenes muestran cuando interaccionan con los medios digitales; las acciones obedecen a principios de aprendizaje, que si bien han estado conviviendo con el discurso educativo por mucho tiempo, creo que tienen por primera vez, a través de la incorporación de las prácticas de alfabetismo digital, la oportunidad de desplegarse y concretizarse en actividades dentro del aula. En los intentos por llevar a las aulas los medios digitales, se observa que estos juegan más un rol de acompañamiento que de sustitución a la tarea educativa, con lo cual quiero decir que las acciones propuestas no se traducen en “mapas” exactos para organizar una clase, sin embargo, pueden constituirse en ideas o acciones generales que permiten vislumbrar nuevas posibilidades de creación de ambientes de aprendizaje más efectivos y atractivos para los jóvenes, a la par que obligan a cuestionar qué implicaciones tienen para la escuela y para sus principales agentes, los maestros, el educar a jóvenes alfabetizados

## CAPÍTULO I

### El alfabetismo digital definido

#### Alfabetizaciones y alfabetismos

Cuando se observa a los jóvenes interactuar con un medio digital, específicamente con una computadora, se perciben diferentes acciones: oprimen los botones del teclado, hacen clic sobre el mouse, están atentos al contenido que se despliega en la pantalla y, sobre todo, parecen divertirse y estar comprometidos con la actividad comunicativa que están realizando. Tanto las acciones observables tangibles –operar una computadora–, como las intangibles –comunicarse a través de ella–, son posibles gracias a las diferentes representaciones del lenguaje.

Así, el alfabeto tiene la función primaria de actuar como el medio de representación de los sonidos del lenguaje hablado; sin embargo, los medios digitales combinan diferentes tipos de recursos de representación, además de la escritura alfabética, como imágenes fijas y en movimiento y sonidos, los cuales se convierten en las vías de interacción de los jóvenes con las personas y el medio digital. Por ello es que los “usos” de los medios digitales son mejor explicados cuando se entiende que detrás de estos, se encuentran prácticas comunicativas basadas en diferentes sistemas de representación o modos del lenguaje, sean alfabéticos-escritos, gráficos, auditivos o una combinación de los tres (multimodalidad).

La lectura de los modos de representación se hace posible gracias a la codificación-decodificación del lenguaje, la cual se lleva a cabo a través del aprendizaje de la alfabetización. El alfabetismo digital es el término que utilizamos para distinguir los usos, prácticas, propósitos y actividades que los jóvenes desempeñan cuando interactúan con una computadora. El agrupamiento de estas actividades y usos resultante en el nombre alfabetismo digital, conlleva implícito el entendimiento de que, al igual que la escritura, los medios digitales son una tecnología de creación de sentido, de ahí que el uso social de los medios –alfabetismo– se asocie con el aprendizaje de la codificación y decodificación de la lectura y la escritura, es decir, con el aprendizaje de la alfabetización.

En el panorama comunicativo actual, el significado de la palabra alfabetización se ha extendido y actualmente se utiliza para:

- nombrar los recursos de representación: lenguaje, escritura, imágenes, gestos;
- nombrar el uso de estos recursos en la producción de mensajes: alfabetización computacional, alfabetización mediática, alfabetización tecnológica; y
- nombrar cómo los recursos son utilizados como medios para diseminar un mensaje, por ejemplo, publicaciones en Internet.

Así las tecnologías de información y comunicación ponen juntos los recursos de representación y su potencial con los recursos de producción y los recursos de diseminación y es esta fusión lo que ha llevado a la extensión del término alfabetización, ya que el uso de una computadora tiene aspectos de los tres (Kress, 2007: 23).

Por ello es que a lo largo de las páginas de este libro, se utiliza el término alfabetización y prácticas de alfabetismo digital; el primer término, alfabetización, para referirnos al proceso de aprendizaje tradicional y escolarizado que lleva a una persona a desarrollar la capacidad de decodificar y codificar textos. Mientras que el segundo, alfabetismo, se usa para señalar que se entiende que la alfabetización, desde una nueva perspectiva de estudio (nuevos estudios de alfabetismo), no es solo una acción y aprendizaje de traducción de textos sino una práctica social. De igual forma, el sufijo gramatical *-ismo-*, que acompaña a la palabra alfabeto, sugiere tanto una cualidad o condición, “ser alfabetizado”, como una práctica o actitud (RAE, 2010).<sup>1</sup>

Así las prácticas de alfabetismo digital son una manera de nombrar y entender lo que los jóvenes realizan cuando están detrás de una pantalla de computadora.

### El alfabetismo actual: el antes y el ahora

La alfabetización como proceso de aprendizaje se ha definido, desde la visión tradicional, solo como la habilidad de leer y escribir. Se entiende que leer es la capacidad para decodificar la escritura, y escribir se entiende como ser capaces de codificar el lenguaje

---

<sup>1</sup> El campo de estudio del alfabetismo digital se está desarrollando principalmente en países anglofonos, donde el término “*literacy*” hace referencia tanto al proceso de alfabetización como a la práctica social. La traducción al español recurrente de la palabra *literacy* es alfabetización, no obstante, algunas traducciones de libros del inglés al español han empezado a utilizar la palabra *alfabetismo* con preferencia sobre alfabetización, por ejemplo el libro de Lankshear y Knobel (2006). *New literacies: everyday practices & classroom learning* (*Nuevos alfabetismos: su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*, traducido por Editorial Morata en 2008).

en una forma visual. Los nuevos estudios sobre los alfabetismos argumentan que esta definición es reduccionista.

El alfabetismo no significa nada hasta que seamos capaces de leer algo. Diferentes tipos de texto, requieren diferentes tipos de lectura, asimismo el significado que le damos a esta lectura varía. Así, los nuevos estudios sobre los alfabetismos ponen atención en qué es lo que se necesita para leer algo y entenderlo de tal o cual forma (Gee, 2008). La respuesta es que la capacidad de leer y entender se da porque se reconoce el contexto social donde se produjo el escrito, por ello, el alfabetismo se convierte en una práctica social que puede ser mediada por diversas instituciones sociales como las iglesias, los grupos sociales y la escuela, entre otras.

Las visiones reduccionistas del alfabetismo desconocen los aspectos sociales, históricos y contextuales del proceso que conlleva al aprendizaje de la alfabetización. Como argumentan algunos autores, entre ellos Graff (1991), el alfabetismo es comúnmente mal entendido y para comprenderlo en su justa dimensión, se requiere realizar tres tareas: la primera consiste en establecer una definición de alfabetismo que sirva para explicarlo a través del tiempo y del espacio. En este sentido, explicar la alfabetización solo como las habilidades de leer y escribir resulta limitado, ya que se ignora el contexto donde surge y para el cual sirve; la segunda tarea consiste en concebir el alfabetismo más allá de una tecnología o técnica de comunicación y también más que una habilidad de decodificación y reproducción de materiales impresos. Esta última concepción implica que los materiales impresos, por sí solos, no son agentes de cambio, sino que requieren la intervención de un sujeto para darles uso y significado. Así el alfabetismo es una habilidad adquirida, a diferencia de la comunicación verbal o la tradición oral; finalmente, la tercera tarea es precisar los materiales específicos y los contextos culturales en los cuales el alfabetismo se sitúa. Esto implica reconstruir cómo, cuándo, dónde, por qué y a quién se alfabetiza; los significados que le son asignados al proceso de alfabetización, los usos que le son impuestos, las habilidades que demanda, las consecuencias sociales de la distribución y difusión de la alfabetización y las diferencias reales o simbólicas que implica estar alfabetizado en el mundo social.

Considerando la primera tarea propuesta por Graff (*idem.*), la construcción del concepto alfabetismo, se puede rastrear tanto a través de las formas en cómo se entendía la investigación, o cómo se intentaba medir la alfabetización. Los primeros estudios serios sobre el proceso de alfabetización inician después de la segunda guerra mundial cuando los académicos de las artes y humanidades rechazaban la posibilidad de hacer estudios transculturales, ya que opinaban que una cultura no puede ser comprendida desde “afuera” debido a que el investigador no era capaz de trascender sus propias orientaciones culturales (Tyner, 1998). La búsqueda entonces por la objetividad y el alejamiento del relativismo, era un asunto a atender.

A raíz de los rápidos cambios tecnológicos, la historia del alfabetismo reclama un terreno como propio. Se reconoció que el proceso de alfabetización no puede ser visto como un hecho aislado de los factores sociales, ya que las prácticas y usos del alfabetismo pueden dar luz sobre la complejidad de las prácticas sociales. Así, una primera generación de historiadores del proceso de alfabetización, recolectaron evidencias sobre cómo las instituciones como la Iglesia, las escuelas y los grupos sociales han promovido la adquisición de la alfabetización en diferentes periodos. Se estudiaron entonces las dinámicas, impactos y direcciones del proceso de alfabetización, reconociendo que este y sus consecuencias, son parte importante para entender la historia social.

Una segunda generación de académicos exploró los usos del alfabetismo desde los campos de la antropología y la sociología (Cressy, 1980; Houston, 1985; Lockridge, 1974; Soltow y Stevens, 1981; Stephens, 1987 citados en Tyner, 1998) logrando establecer una epistemología, las prácticas y la interpretación del alfabetismo a lo largo del tiempo. Esta segunda generación, estudió una variedad de condiciones sobre la práctica de alfabetismo en diferentes grupos de gente y de culturas. Los temas desarrollados fueron, por ejemplo, la relación entre el proceso de alfabetización y los procesos de pensamiento; el valor excesivo de la cultura impresa sobre la cultura oral. Hacia finales del siglo XX, el alfabetismo se estudia desde una perspectiva micro en diferentes contextos y combinando diferentes variables y metodologías. También se desarrolla el alfabetismo a través del estudio de la sociolingüística.

Durante el siglo XX, se le atribuyeron diferentes significados al alfabetismo. Existen varias dicotomías que, históricamente durante el siglo pasado, se le han atribuido a la condición de ser alfabetizado y que es posible que continúen hasta nuestros días (Graff, 1991).

La primera dicotomía representa las características que se le atribuyen a una persona alfabetizada contra una persona analfabeta. Tradicionalmente se ve a la persona alfabetizada como una persona moderna, informada, con alto grado de escolarización y que acepta la tecnología. En contraposición, los analfabetas se ubicarían en un nivel inferior. Estas diferencias, dice Graff (*idem.*), no están documentadas y carecen de suficiente evidencia empírica. Una segunda dicotomía es la expuesta por Bantock, que considera que el acceso a la letra impresa, “introduce sutiles modificaciones en las relaciones sociales y en la conciencia de los hombres” (*ibid.*: 382), lo que no se considera es el contexto y la forma en cómo el alfabetismo es utilizado en él.

De la misma forma, se ha intentado explicar que hay una relación entre la condición de ser alfabetizado, las funciones y habilidades cognitivas superiores y la escuela; se ha asumido tradicionalmente que una persona que ha sido alfabetizada muestra un aumento en las habilidades superiores de pensamiento y que los sujetos poseen mediante el proceso de alfabetización y escolarización mayores herramientas analíticas y lógicas que, por ejemplo los individuos formados en las culturas orales. Sin embargo, como el



estudio de Scribner y Cole (1981) demuestra, los alfabetizados en realidad no resuelven de mejor manera los problemas de abstracción o categorización.

Por lo tanto, el proceso de alfabetización se debe ver como un factor dependiente, más que como un resultado por sí mismo, como un “instrumento que da forma no como un instrumento determinante” (Graff, 1991: 383). Incluso, dice este autor, a pesar de la promesa de la alfabetización de servir como instrumento de progreso para los individuos, se ha visto cómo esta ha exacerbado más las inequidades. El mito de la alfabetización trata, precisamente, de desenmascarar cómo se ha puesto sobre el proceso de alfabetización la tarea de estimular el desarrollo económico, de promover actitudes, valores, de integrar, formar y desarrollar la democracia y finalmente, cómo estos bienes no se han logrado, convirtiendo a todas las personas en alfabetizadas. Es por ello que el alfabetismo (la práctica y uso del proceso de alfabetización) debe ser entendido como una “herramienta analítica que *puede* llevar a adquirir otras potencialidades y posibilidades” (*ibid.*: 385).

Durante el siglo XX e inicios de este siglo se habla de que el proceso de alfabetización está en crisis. Esta visión tiene que ver primero, con la forma de medición de las habilidades y segundo, con las grandes demandas que se han puesto sobre él. La forma de medir las habilidades de alfabetización revelan los problemas que existen en los procesos de enseñanza. Se miden, por ejemplo, habilidades como analogías verbales, completamiento de ejercicios y resolución de problemas, que en trabajo cotidiano de la enseñanza en el aula no se tratan de alcanzar, de allí que se observe en los resultados de estas pruebas, una falta de habilidades. Se atribuye entonces un significado al proceso de alfabetización como competencias a alcanzar. Asimismo se le atribuye una importancia a este proceso sin considerar los contextos en los cuales se desarrolla y los propósitos para los cuales debe servir.

Se puede hasta ahora delinear una conclusión que indica que no es posible mirar al alfabetismo fuera de su contexto, lo cual implica superar la noción común de que el proceso de alfabetización representa solo las habilidades de leer y escribir, sino que tiene que ser mirado a través de los usos, habilidades y consecuencias sociales que conlleva ser alfabetizado. Por lo tanto, cualquier aproximación al proceso de alfabetización debe ser flexible y dinámico, y se debe estudiar desde una perspectiva sociocultural.

Históricamente, la perspectiva sociocultural sobre el proceso de alfabetización también llamada Nuevos estudios sobre alfabetismos, nace de un giro que se les da a

El alfabetismo digital desde la perspectiva teórica actual, se entiende como una práctica social que implica el uso cotidiano de las tecnologías para la realización de actividades sociales reconocidas. Esta visión supera la antigua noción que entiende que el proceso de alfabetización implica solo el aprendizaje de la lectura y la escritura. En el cambio de foco de alfabetización a alfabetismo se reconoce que este último es el ejercicio propositivo de la lectura y la escritura; por lo tanto, el alfabetismo no se limita a la mera decodificación de textos sino a su uso y producción dentro de un contexto para el cual sirve como medio de interacción sociocultural.

los estudios sociales, donde en lugar de poner el foco de atención en el individuo y su conducta, la atención se centra en la interacción cultural y social. Existen por los menos catorce movimientos o corrientes teóricas que ponen el acento en lo social *versus* lo individual. Estos son según Gee (2000):<sup>2</sup>

1. La etnometodología, el análisis conversacional y los trabajos relacionados de la sociolingüística interaccional. Estos movimientos argumentan que el orden social es producto de interacciones sociales.
2. La psicología discursiva: se centra en que los recuerdos y las emociones se negocian y se construyen en el contexto como parte de la interacción social.
3. La etnografía del habla: se argumenta que los sujetos utilizan el lenguaje en un contexto que le da significado, por lo tanto estos usos lexicales, estructurales o prosódicos en el habla y la escritura, son diferentes de acuerdo con las culturas donde son utilizados.
4. Psicología sociohistórica: supone que la mente se construye por medio de la internalización y apropiación de las imágenes, patrones y palabras a través del intercambio sociocultural.
5. Cognición situada: explica cómo la inteligencia y el conocimiento no radica solo en la mente del individuo, sino que son prácticas sociales, y aquí se incluye el lenguaje.
6. Teoría de los modelos culturales: argumenta que las personas dan sentido a su experiencia aplicando teorías tácitas o modelos culturales que explican cómo y por qué las cosas suceden como lo hacen.
7. Lingüística cognitiva: expone cómo el lenguaje humano está organizado como un conjunto de metáforas las cuales cobran formas diferentes de acuerdo con la cultura.

---

<sup>2</sup> Las catorce corrientes conceptuales que se sintetizan son tomadas a su vez de la interpretación que Gee (2000) hace de las mismas. Los autores a los que hace referencia en cada corriente son: etnometodología y análisis conversacional y sociolingüística interaccional (Heritage, 1984; Goodwin y Heritage, 1990; Schiffrin, 1994); psicología discursiva (Edwards y Potter, 1992; Harre y Stearns, 1995); etnografía del habla (Gumperz, 1982; Hymes, 1974); psicología sociohistórica (Wertsch, 1985, 1991, 1998); cognición situada (Lave, 1996; Lave y Wenger, 1991; Engestrom, 1990; Leont´ev, 1978); teoría de modelos culturales (D´Andrade y Strauss, 1992; Holland y Quinn, 1987); lingüística cognitiva (Lakoff y Johnson, 1980; Lakoff, 1987; Ungerer y Schmid, 1996); nuevos estudios sobre tecnología y ciencia (Latour, 1987, 1991); teoría de la composición moderna (Bazarman, 1989; Myers, 1992; Swales, 1990); conexionismo (Clark, 1993; Gee, 1992); estudios narrativos (Bruner, 1986; Ricoeur, 1984); aproximaciones evolutivas sobre la mente y la conducta, (Clark, 1997; Dawkins, 1982; Kauffman, 1993); sociología moderna (Beck, Giddens y Lasch, 1994; Giddens, 1984, 1987); posestructuralismo y posmodernismo (Bakhtin, 1984; Bourdieu, 1979, 1984; Fairclough, 1992; Foucault, 1973, 1977).

8. Nuevos estudios sobre ciencia y tecnología: explican cómo el conocimiento científico tiene sus raíces en las prácticas sociales cotidianas.
9. Teoría de la composición moderna: enfatiza las formas en cómo los significados y el conocimiento están situados conjuntamente con las características del actuar, escribir, hablar y con diversos géneros o patrones, mismos que establecen los límites y condiciones de lo que puede ser dicho y hecho en el espacio y tiempo.
10. Conexionismo: conjuntamente con las ciencias cognitivas, explica que el pensar y el actuar tienen más que ver con el uso y la adaptación del sujeto a sus circunstancias sociales.
11. Estudios narrativos: se basa en explicar que las personas dan sentido a sus experiencias utilizando historias sociales y culturales, que incluyen prácticas, rituales, textos y diferentes representaciones mediáticas.
12. Aproximaciones evolutivas sobre la mente y la conducta: sostienen que la inteligencia humana no es solo un atributo mental, sino que es el producto de un proceso evolutivo de adaptación entre el sujeto y sus ambientes materiales, sociales y culturales.
13. Sociología moderna: enfatiza que el pensamiento, las acciones y la interacción están estructuradas por fuerzas institucionales; hay un intercambio recíproco entre la interacción humana y las instituciones que está siendo transformado por la economía global, los cambios demográficos, la naturaleza del espacio y del tiempo y las relaciones humanas.
14. Posestructuralismo y posmodernismo: centrado en el discurso social y culturalmente formado, que representa formas características del hablar y escribir, así como del actuar entre las personas y las cosas.

Los movimientos que se sintetizaron arriba, aparecen citados en las aproximaciones socioculturales del alfabetismo y en algunos aspectos de la teoría educativa actual.

### Lo “nuevo” en los nuevos alfabetismos

Además de estudiar el proceso de alfabetización desde el punto de vista social, en los nuevos estudios sobre los alfabetismos se encuentran diferentes posiciones, unas contrapuestas y otras convergentes. Ambas posiciones, remiten al reconocimiento de diferentes elementos “antiguos” que persisten en los nuevos alfabetismos, pero también, al reconocimiento de elementos actuales que definen a los alfabetismos digitales.

Es por ello que hay que mirar al alfabetismo desde el concepto de continuidad. Este concepto permite comparar a la alfabetización tradicional a través del tiempo y entender cómo diferentes elementos de esta, coexisten en las llamadas nuevas formas de alfabetismo. Asimismo, encontrar las continuidades no implica negar los cambios que han aparecido en el campo de la alfabetización (Graff, 1991).

La explicación del interjuego entre elementos anteriores y nuevos que conforman los nuevos alfabetismos, puede entenderse, en parte, a través del concepto de convergencia. La convergencia se refiere a “el flujo de contenidos a través de múltiples plataformas mediáticas” (Jenkins, 2006: 2). Esta convergencia no se refiere exclusivamente a la convivencia de diferentes medios –sean anteriores o tecnológicamente más nuevos– sino también a la forma en cómo los sujetos participan de la cultura, especialmente de la cultura mediática que posibilita no solo el consumo, sino la producción de formas simbólicas.

Lo anterior implica tanto la existencia y convivencia de la escritura tradicional y la escritura posttipográfica en una plataforma mediática, como las formas en que la lectura y escritura se están convirtiendo en una práctica más activa entre la población. Los sujetos ya no se limitan solo a leer las producciones de otros, ahora también transforman estas producciones convirtiéndolas en algo nuevo. A esta práctica se le llama *remix*: “en sentido general, *remix* remite a la idea simple de alguien mezclando cosas creando algo nuevo y luego otra persona viene y re-mezcla lo que anteriormente se ha creado” (Lesig, 2005 citado en Lankshear y Knobel, 2006: 107). Este proceso es aparentemente común, por ejemplo, en las poblaciones de jóvenes, quienes con ayuda de las tecnologías digitales, principalmente las computadoras, están re-creando textos y otros productos mediáticos que combinan textos multimodales.<sup>3</sup>

Estas creaciones mediáticas conforman un elemento más de la convergencia: la inteligencia colectiva.<sup>4</sup> Este tipo de inteligencia permite expandir el conocimiento, ya que:

Cada sujeto no puede saberlo todo; cada uno de nosotros conoce algo; y así podemos poner las piezas juntas si mezclamos nuestros propios recursos y los combinamos con nuestras habilidades. La inteligencia colectiva puede ser vista como una fuente alternativa de poder mediático (Jenkins, 2006: 4).

En otro sentido, el trabajo clásico de Walter Ong, explora un tipo diferente de convergencia que se presenta en los nuevos alfabetismos, la convergencia entre la palabra escrita y la oralidad. Él menciona que sin la escritura, “el pensamiento [...] no pensaría ni podría pensar cómo lo hace, no solo cuando está ocupado en escribir, sino incluso normalmente cuando articula sus pensamientos de manera oral” (2002: 81). No obstante, el predominio del ámbito escrito, existe la llamada oralidad secundaria, posibilitada por los medios electrónicos, y que aparece, por lo tanto, en los nuevos alfabetismos. La oralidad secundaria se entiende como la combinación o persistencia de elementos de la cultura oral en la cultura escrita.

---

<sup>3</sup> Cfr. *Why heather can write* (citado en Jenkins, 2006).

<sup>4</sup> El concepto de inteligencia colectiva fue acuñado por el francés Pierre Lévy (Jenkins, 2006).

... La tecnología electrónica nos ha conducido a la era de la oralidad secundaria. Esta nueva oralidad posee asombrosas similitudes con la antigua en cuanto a su mística de participación, su insistencia en un sentido comunitario, su concentración en el momento presente, e incluso su empleo de fórmulas... se trata de una oralidad basada permanentemente en el uso de la escritura del material impreso, los cuales resultan imprescindibles tanto para la fabricación y operación del equipo como para su uso (*ibid.*: 134).

Por otro lado, una posición contrapuesta, es que en el estudio de los alfabetismos desde una perspectiva sociocultural, se oponen los “modelos de alfabetización ideológicos en vez de autónomos” (Hoechsmann y Low, 2008: 10). El modelo autónomo indica que el proceso de alfabetización tiene efectos cognitivos independientemente del contexto en donde existe y de los usos que se le da en determinada cultura. En contraposición, el modelo ideológico entiende el alfabetismo en términos de práctica social y, por lo tanto, el proceso de alfabetización –de cualquier tipo– tiene consecuencias solo si actúa conjuntamente con una serie de factores sociales, incluidos la política, las condiciones económicas, las estructuras sociales y las ideologías locales.

Cualquier tecnología, incluida la escritura, es una forma cultural y un producto social cuya forma e influencia depende de factores ideológicos y políticos (Gee, 2008: 80).

En cuanto a los nuevos alfabetismos en contraposición del estudio de la alfabetización tradicional, la adición del vocablo “nuevo” a la palabra alfabetismos hace alusión a un paradigma alternativo a la psicolingüística, desde donde se había venido explicando la alfabetización. Básicamente lo “nuevo” consiste en explicar la alfabetización como un fenómeno y práctica social. En un sentido ontológico el vocablo nuevo, hace referencia a las cosas nuevas y a la naturaleza de los nuevos alfabetismos, por ejemplo, la emergencia de nuevas formas de producir textos. “Los nuevos alfabetismos son diferentes clases de fenómenos –están hechos de diferentes componentes y son significativamente diferentes en su naturaleza de los que suceden en la alfabetización impresa” (Lankshear y Knobel, 2006: 24).

El argumento central que explica los nuevos alfabetismos es que los cambios contemporáneos, posibilitados por la tecnología y la comunicación, han impactado en las prácticas sociales en todas sus esferas (trabajo, diversión, educación, arena pública); estamos ante la emergencia de nuevas prácticas sociales, muchas de las cuales involucran nuevas formas de producir, distribuir e intercambiar textos por medios electrónicos. Los textos actuales son multimodales. Así, hablar de nuevos alfabetismos es hablar de que las prácticas sociales están siendo mediadas por formas de texto posttipográficas (Lankshear y Knobel, 2006).

Al respecto de las formas posttipográficas, se argumenta que estas conducen a un procesamiento y distribución de la palabra como secuencia, que además de conducir a una oralidad secundaria, “son incrementados todavía más por la computadora, la cual aumenta al máximo el sometimiento de la palabra al espacio y al movimiento local (electrónico), y perfecciona la secuencia analítica al volverla virtualmente instantánea” (Ong, 2002: 134).

Asimismo, al hablar de nuevos alfabetismos, se están discutiendo también nuevas disposiciones mentales o formas de entender al mundo, esto es, diferentes *mindsets* (Lankshear y Knobel, 2006). Es posible distinguir dos disposiciones. La primera, que ve al mundo como producto de la era industrial, solo que ahora más tecnologizado, donde las tecnologías son introducidas para seguir soportando más o menos las formas económicas, sociales y culturales de la era moderna. La segunda disposición, asume que el mundo contemporáneo es esencialmente diferente y la diferencia, es posibilitada tanto por la tecnología electrónica unida vía red, como por el uso que las personas dan a estas tecnologías y la forma en cómo las incorporan en su vida diaria.

En la primera disposición o *mindset* las tecnologías se utilizan para hacer cosas familiares solo que de una manera más tecnologizada, mientras que en la segunda se está creando un mundo totalmente nuevo; estas disposiciones se asocian a la distinción hecha por Barlow (citado en Lankshear y Knobel, 2006) sobre los usuarios: aquellos que no nacieron en la era de la cibercultura o llamados inmigrantes –que se asocian a la primera disposición– y los nativos que nacen en la nueva cultura cibernética –asociados a la segunda disposición–.

Entonces, los nuevos alfabetismos se relacionan precisamente con la adquisición de una disposición mental diferente, que se caracteriza por el uso y producción de nuevas formas de participación social, donde es la inteligencia colectiva la que permite la construcción de nuevos saberes y aplicaciones de los mismos. Algunos ejemplos de estas nuevas formas de participación se pueden rastrear en la evolución de la red, por ejemplo, en la utilización de la enciclopedia *Britannica* en línea, a la creación de Wikipedia, o bien, del paso de la creación de websites personales al blogging (O, Reilly, 2005 citado en Lankshear y Knobel, 2006). En estas formas de participación los sujetos son a la vez receptores y creadores de mensajes mediáticos.

Ver el alfabetismo como práctica social, ofrece la posibilidad de entenderlo por medio de los usos generales del lenguaje escrito por medio de los cuales las personas delinean sus vidas. Sin embargo, las prácticas de alfabetismo no son directamente observables como unidades de conducta ya que involucran valores, actitudes y relaciones

Lo “nuevo” de los alfabetismos digitales se relaciona con una disposición mental diferente que permite nuevas formas de uso, intercambio y producción de los textos electrónicos, lo que lleva a nuevas formas de participación social que remiten a mirar los nuevos alfabetismos como prácticas sociales que actúan y son determinadas contextualmente.

sociales, por lo tanto, es necesario ver cómo las personas hablan y dan sentido al alfabetismo (Barton y Hamilton, 2000).

La naturaleza del alfabetismo como práctica social se explica en las siguientes posiciones:

1. El alfabetismo es mejor entendido como un conjunto de prácticas sociales; estas pueden ser inferidas de los eventos que son mediados por los textos escritos.
2. Hay diferentes alfabetismos asociados con diferentes dominios de la vida.
3. Las prácticas de alfabetismo están moldeadas por las instituciones sociales y las relaciones de poder y algunos alfabetismos son más dominantes, visibles e influyentes que otros.
4. Las prácticas de alfabetismo (PA) son a propósito parte integral de un conjunto amplio de fines sociales y prácticas culturales.
5. El alfabetismo está históricamente situado.
6. Las PA cambian y las nuevas prácticas son frecuentemente adquiridas a través de un proceso de aprendizaje informal (*idem.*).

La noción de práctica refiere específicamente a las formas culturales de utilizar el alfabetismo. Los autores citados, concuerdan con Graff (1991), en argumentar que el alfabetismo solo puede entenderse estudiándolo en su contexto histórico, donde se advierte que las PA han cambiado a través del tiempo y se les ha dado un peso ideológico y cultural.

Algunas objeciones sobre esta visión sociocultural de las PA, tienen que ver con argumentar que la alfabetización funcional, esto es, la capacidad de leer y escribir, nada tiene que ver los contextos ideológicos e históricos. Para argumentar contrariamente el punto, Gee (2008) pone el ejemplo de la botella de aspirina. Los opositores a la visión sociocultural mencionan que, por ejemplo, el acto de leer las instrucciones que se escriben al reverso de la botella de aspirina, refleja solo que se necesita saber decodificar lo que las instrucciones dicen:

Peligro: mantenga esta y todas las medicaciones fuera del alcance de los niños. Como cualquier droga, si usted está embarazada y amamantando, busque el consejo de un profesional de la salud antes de usar este producto.

Sin embargo, el autor mencionado, hace el siguiente análisis discursivo. En primer lugar, la etiqueta “peligro” no se mira como una advertencia regular, ya que incluye además “esta” y otras medicaciones. La frase “como cualquier droga” implica una generalización de todas las drogas. En sí, “todo el mensaje, de hecho, implica que está pensado en lectores que ya saben lo que se quiere decir” (*ibid.*: 46). Su análisis demuestra que

se necesita más que la simple decodificación funcional para entender un mensaje. Por ello, por más simple que se quiera ver un mensaje, en todos los textos están implicados una serie de valores y relaciones.

También dentro de esta comprensión sociohistórica del alfabetismo, es necesario descubrir cómo las personas utilizan la práctica alfabetizadora para cambiar sus vidas, o cómo la condición de ser alfabetizado ha cambiado la vida de los sujetos, así como descubrir sus intereses y motivaciones. Por ejemplo, es posible estudiar cómo los jóvenes dan sentido a la alfabetización a través de sus producciones mediáticas. En estas producciones, los sujetos se representan en una red de relaciones sociales que dan cuenta de la cultura: “Leer la escritura de los jóvenes, significa reconocer a la gente joven como actores sociales y productores culturales e innovadores (algunas veces a gran escala) del cambio cultural” (Hoechsmann y Low, 2008: 22). Estos autores desentrañan cómo las nuevas prácticas mediáticas a través de plataformas como My Space y YouTube han facilitado a los jóvenes nuevas condiciones para trabajar con textos multimodales y establecer formas de comunicación novedosas.

No obstante también se reconoce que:

... [Esta] cultura circulante en los medios, especialmente aquella que producen y es utilizada por los jóvenes es altamente contradictoria. Muchas veces tiene el objetivo de entretener y no de hacer pensar, sin embargo, el reto para los investigadores de la alfabetización consiste en cómo entender y responder a esta cultura en formas que tengan un sentido (*ibid.*: 16).

Por otro lado, las producciones mediáticas de los sujetos, aluden a un concepto básico que funciona dentro del alfabetismo, llamado evento de alfabetismo. Los eventos de alfabetismo son entendidos como las actividades en las cuales la alfabetización (como proceso de leer y escribir) tiene un rol (Barton y Hamilton, 2000). Estos eventos por lo general se desarrollan alrededor de un texto o textos escritos que son centrales en la actividad, y que además tienen la característica de convertirse en parte de la vida cotidiana de los individuos; algunos son rutinarios y responden a procedimientos o expectativas de las instituciones sociales como el trabajo, o la escuela o, bien, son más informales y responden a expectativas del grupo social de referencia. Un evento de alfabetismo que concuerda con este criterio es, por ejemplo, el uso del correo electrónico o una sesión de *chat*. Por ello, los eventos de alfabetismo como actividades repetidas, pueden ser útiles como punto de arranque para investigar sobre las PA (*idem.*).

Los eventos de alfabetismo son situados en un espacio y tiempo, por lo cual se habla de que las PA son situadas y no son las mismas en todos los contextos. Es por ello que se habla de diferentes alfabetismos (en plural): “La noción de diferentes alfabetismos, tiene varios sentidos: por ejemplo, las prácticas que involucran diferentes



sistemas mediáticos y simbólicos, como utilizar una computadora... pueden ser nombradas como alfabetismo computacional” (*ibid.*: 10); en otro sentido, hablar de diferentes alfabetismos tiene que ver con la PA en distintas culturas, no es lo mismo una práctica de alfabetismo en la escuela que un ambiente de trabajo. Por ello “hay diferentes alfabetismos asociados con diferentes dominios de la vida” (*ibid.*: 11).<sup>5</sup> Un dominio que es central para la producción de eventos de alfabetismo, es la casa seguido del trabajo (Gee, 2008). No obstante, la separación entre los dominios no es clara ni tajante, hay permeabilidad entre los dominios o contextos en los que suceden los eventos de alfabetismo.

Los dominios están estructurados... pero las actividades dentro de esos dominios no son accidentales o al azar, existen las configuraciones particulares de las prácticas de alfabetismo y hay formas regulares en las cuales las personas actúan en eventos de alfabetismo en contextos particulares (*idem.*).

Además habrá que considerar que diferentes instituciones –por ejemplo, la escuela– imponen y estructuran diferentes actividades y eventos de alfabetismo.

### ¿Un solo alfabetismo? o ¿alfabetismos múltiples?

El marco para entender las PA, como se ha venido exponiendo, incluye considerar que los eventos de alfabetismo están situados en un contexto sociocultural y además involucran el uso de diferentes sistemas simbólicos. Tanto el reconocimiento de la alfabetización como práctica social, como el reconocimiento del uso de diferentes sistemas simbólicos, han dado lugar al desarrollo del concepto de alfabetismos múltiples.

Los intentos por definir múltiples alfabetismos, reflejan las diferentes realidades económicas y sociales, así como la interacción cultural frecuente y el uso combinado de formas discursivas (Tyner, 1998). De igual forma Buckingham argumenta que:

La insistencia en la pluralidad de alfabetismos no tiene que ver exclusivamente con las múltiples modalidades (o medios) de comunicación. También está relacionada con la naturaleza intrínsecamente social de la alfabetización... por lo tanto no se puede hablar del alfabetismo aislado de las estructuras sociales e institucionales en el que aparece ubicado (2005: 74).

---

<sup>5</sup> Barton y Hamilton (2000) sugieren que además de que los eventos de alfabetismo son un buen punto para investigar la alfabetización, es útil estudiar las distintas prácticas de alfabetización en diferentes dominios.

Dentro de las definiciones de los alfabetismos múltiples se distinguen dos tipos principales: los instrumentales, que tienen que ver con el manejo operativo de los medios –alfabetización computacional, de redes y tecnológica–; y los representacionales, que tienen que ver con el uso, construcción y manejo de la información –alfabetismo mediático, informático y audiovisual– (Tyner, 1998).

Es claro entonces que los alfabetismos requieren, como se explicó, por un lado, el desarrollo de habilidades instrumentales que permitirían la operación de los medios y, por otro lado, el desarrollo de habilidades para interpretar y manejar la información que es, también, en sí misma multimodal (combina diferentes sistemas simbólicos).

Esta condición multimodal requiere una explicación del alfabetismo diferente a la tradicional teoría lingüística; el lenguaje por sí mismo no permite el acceso al significado de un mensaje multimodal, por ejemplo, un mensaje que es presentado en una pantalla de computadora. Así como la materialidad de los mensajes es diferente, la forma en que la cultura trata con estos mensajes, es diferente. Por ello, el cambio consiste en pasar de las explicaciones lingüísticas del alfabetismo, a una explicación semiótica.

La explicación semiótica del alfabetismo desentraña el proceso transformativo que tiene lugar en la interpretación de un mensaje; cuando una persona le da significado a un mensaje y exterioriza la forma en cómo lo significó, cambia el formato original en el que fue concebido el mensaje y, a la vez, también cambia la disposición interna del sujeto que ha transformado el mensaje dándole un nuevo significado –lo cual produce aprendizaje–. Las transformaciones que suceden, producen una nueva sintaxis del mensaje, así la transformación se da en dos sentidos, tanto en la disposición interna del sujeto como en la fuente original del mensaje. Este cambio que sufre la fuente original, refleja y da cuenta de los valores, estructura y significados del mundo social y cultural del sujeto que da sentido a un mensaje (Kress, 2007).

Además del proceso transformativo, la explicación semiótica sobre el alfabetismo multimodal, incluye: signo, asociado con motivación y convencionalidad; significados, asociados con aprendizaje y creatividad; modal o modo, asociados con especialización y la materialidad (*idem.*).

Sobre la explicación del signo, existen dos escuelas de pensamiento, la iniciada por Saussure y la del filósofo americano Peirce. La escuela Saussure, interpreta que el signo es una combinación arbitraria de forma y significado o de significado y significante. Mientras que la semiótica de Peirce se enfoca más en los usos que los usuarios o lectores dan a los signos, esto es, a la interpretación que se da a tal o cual mensaje. Para explicar el papel de los signos en el alfabetismo multimodal, se argumenta que tanto la posición de Saussure como la de Peirce son complementarias, ya que los signos son siempre conjunciones entre el creador del signo y el que le da significado. Esto implica que el proceso de representación nunca es neutral, conlleva intereses, perspectivas y valores tanto de los que producen los signos como del que los articula e interpreta,

por lo tanto este proceso semiótico conlleva tanto convencionalidad como creatividad del sujeto (*idem.*).

El modo es definido como “el nombre cultural y socialmente de moda que se le da a una fuente de representación y comunicación” (*ibid.*: 45). El modo tiene una materialidad, por lo que generalmente se asocia el modo a un medio. Cada materialidad del modo –como el sonido, los gráficos y las imágenes– pueden producir diferentes formas de representación. El modo espacial y temporal de los mensajes mediáticos, por ejemplo, lleva a nuevas formas de representación y requieren una “especialización funcional” tanto de los usuarios como de los creadores de la fuente de representación. Además, esta materialidad de los modos tiene efectos fisiológicos en el proceso perceptivo. Para captar esta nueva materialidad de los modos, Kress propone el término de transducción: “[... es] el proceso en el cual algo que es configurado en un modo u otro, es reconfigurado de acuerdo con las posibilidades de cada modo” (*ibid.*: 47).

Las posibilidades de transducción a través de los nuevos medios son potencialmente mayores que, por ejemplo, mediante la letra impresa. Las repercusiones del uso de redes sociales como Facebook, o del intercambio de conocimiento como Wikipedia, han producido que algunos sujetos tengan voz en las esferas públicas; asimismo las facilidades tecnológicas han creado condiciones para producir textos multimodales que están modificando la forma de comunicación (Hoechsmann y Low, 2008).

Sin embargo, hay puntos contrapuestos en relación con los modos posibilitados por la escritura y aquellos posibilitados por la imagen y/o el sonido. Los modos utilizados, sean escritura o multimedia, tienen que ver con el propósito y finalidad del mensaje y con el *affordance*<sup>6</sup> del propio medio. El debate de si la escritura está declinando, no se puede resolver de una vez por todas, en especial si se considera que los nuevos alfabetismos coexisten con la alfabetización tradicional. Por ello, en el estudio de los nuevos alfabetismos, se reconoce que las producciones mediáticas actuales son mezclas difícilmente perceptibles de diferentes formas –entre ellas la escritura– “algunas de las cuales, parecen hablar más directamente de formas tradicionales de alfabetización y otras, relacionadas con los *affordances* de los nuevos medios” (*ibid.*: 8).

Actualmente se reconoce que no existe un solo alfabetismo sino alfabetismos múltiples. Las diferentes formas de alfabetismo obedecen tanto a las múltiples modalidades soportadas por los medios de comunicación y sus capacidades técnicas (*affordance*), como al uso combinado de formas discursivas y sistemas simbólicos (multimodalidad).

---

<sup>6</sup> *Affordance* es un concepto desarrollado por el psicólogo J. J. Gibson e indica las propiedades reales y percibidas de las cosas materiales; las propiedades fundamentales que determinan cómo se podría verosímelmente usar el objeto en cuestión. La *affordance* brinda importantes sugerencias para el funcionamiento de las cosas (Norman, 1990 citado en Scolari, 2004: 19).

## Los componentes de los alfabetismos actuales

Para conceptualizar a los alfabetismos actuales, se tomarán como referentes tres componentes que los conforman: el concepto de práctica, las habilidades requeridas, y los contenidos y discursos a los cuales se asocian.

A lo largo de este trabajo se ha venido conceptualizando al alfabetismo desde un punto de vista sociocultural, que implica entender los nuevos alfabetismos como una práctica social que está situada en el contexto. Así uno de los elementos conceptuales que definen a los alfabetismos actuales, es el concepto de práctica que se define como:

- un conjunto de actividades recurrentes, secuenciales que tienen un fin, que utilizan tecnología particular y un sistema de conocimiento particular.
- siempre referida como una forma socialmente desarrollada y prefigurada de utilizar la tecnología y el conocimiento para completar una tarea y como
- una práctica que se constituye en social cuando está directamente relacionada con objetivos sociales reconocidos y se hace uso de un conjunto de tecnologías compartidas y de un sistema de conocimiento (Scribner y Cole, 1981: 236).

Evidentemente, como práctica social, el alfabetismo se apoya forzosamente en los sujetos. Así, un pilar o componente clave del alfabetismo es el mental o cognitivo. Los nuevos alfabetismos se apoyan en una representación material y concreta de signos y símbolos que poseen un sistema de reglas de operación que dependen de la tecnología. Esta representación material, constituye el pilar material del alfabetismo, que solo puede funcionar si se posee un sistema de decodificación o mente que nos permita entender los símbolos y signos (DiSessa, 2001).

El elemento mental o cognitivo se concreta en habilidades, entendidas como un conjunto coordinado de acciones y conocimientos (Scribner y Cole, 1981). Entre las habilidades cognitivas que se requieren o que incluyen los nuevos alfabetismos se encuentran: el análisis, la evaluación, el agrupamiento, la inducción, la deducción, la síntesis y la abstracción (Potter, 2008). De hecho estas son habilidades cognitivas que se requieren para la lectura de cualquier mensaje y son representativas de que la lectura de mensajes mediáticos al igual que la alfabetización tradicional –que rebase lo funcional–, no solo consiste en la mera decodificación.

No está del todo claro si es posible distinguir habilidades específicas relacionadas con los nuevos alfabetismos que sean cognitivamente diferentes a las requeridas en la alfabetización convencional; sin embargo, algunas instancias refieren a que estas competencias o habilidades digitales incluyen: el uso crítico de los medios electrónicos para el trabajo, ocio y comunicación, destrezas para el manejo de información de alto nivel, destrezas básicas para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar

información (Dominio de competencias necesarias según la Unión Europea citado en Gutiérrez y Hottman, 2006: 20).

Las habilidades requeridas para la interpretación de un mensaje, tienen que ver también con diferentes perspectivas desde las cuales se analiza y se trabaja con él. Potter, (2008) expone la siguiente tipología:

- Adquisición narrativa: consiste en entender el argumento y secuencias de la narración.
- Desarrollo del escepticismo: discriminar las intenciones de los mensajes.
- Desarrollo intensivo: motivación para buscar más información, se reconoce la utilidad de la información.
- Exploración experimental: se busca información con base en diferentes formas de contenido y narrativa y desde nuevas perspectivas emocionales, morales o estéticas.
- Apreciación crítica: evaluación de los mensajes en su contexto histórico, económico y político, logrando construir un juicio sobre los mismos basado en la identificación de sus fortalezas y debilidades.
- Responsabilidad social: se toma una posición moral sobre ciertos mensajes, reconociendo el impacto social que estos puedan tener.

Es posible distinguir en las habilidades requeridas en los nuevos alfabetismos diferentes niveles, que llamaremos instrumentales, cognitivas básicas, semióticas y críticas. En realidad la división es artificial, ya que el alfabetismo es una práctica donde se ponen en juego y combinación las diferentes habilidades. Las habilidades instrumentales hacen referencia al manejo y operación del hardware y software; las habilidades cognitivas básicas son las que permitirían la interpretación y codificación de un mensaje mediante procesos de pensamiento como análisis, evaluación, agrupamiento, inducción, deducción, síntesis y abstracción; las habilidades semióticas permiten, en su conjunto, la interpretación de un mensaje y finalmente, las habilidades críticas posibilitarían dar diferentes usos a la información y entender el contexto y los discursos sociales de los mensajes para actuar en consecuencia.

Un elemento más del alfabetismo es el trabajo con un contenido, en este caso, con un contenido mediático. En páginas anteriores, se explicó que el contenido o mensajes con los que tratan los nuevos alfabetismos son diferentes a los textos tradicionales. Se expuso que –como parte del proceso cognitivo que incluye las nuevas alfabetizaciones– el trabajo con esta nueva materialidad de los mensajes, requiere un proceso semiótico donde el mensaje transforma tanto la disposición interna del sujeto como el sentido original del mensaje.

Las características de los contenidos que circulan por los medios, son en primer lugar, que los mensajes ofrecidos por los medios son representaciones de la realidad

y en tal sentido, no son la realidad. Esta representación de la realidad es interpretada por los sujetos de acuerdo con sus valores y necesidades, por ello es reconocido que las audiencias negocian su propio significado. Otras características de los mensajes mediáticos, son que tienen su forma estética específica, así como que son portadores de una ideología que no está libre de consecuencias políticas y sociales (Considine, 1995).

El contenido de los medios se presenta como una forma de texto codificado, que puede transmitirse y ser utilizado por cualquiera y no requiere la presencia física de un sujeto para su sobrevivencia. Los textos codificados permiten la semipermanencia, transportabilidad y trascendencia del lenguaje, a diferencia del lenguaje hablado. Asimismo, son transportables sin necesidad que otros sujetos los transporten. Los alfabetismos involucran cualquier tipo de sistema de codificación –textual, imagen, multimedia–. Así, “cualquiera que “congele” el lenguaje como un pasaje codificado digitalmente y lo utilice en Internet, por ejemplo, como un *podcast*, está involucrado con los alfabetismos” (Lankshear y Knobel, 2006: 69).

De manera general, los contenidos que circulan por los medios, forman un discurso, el cual se compone de formas distintivas de hablar-escuchar y también, de escribir y leer, entre las personas. Por medio de los discursos, las personas presentan un conjunto de maneras distintivas de actuar, interactuar, valorar, sentir, vestirse, pensar y crear a través de varios objetos, herramientas y tecnologías que permiten la creación de identidades sociales reconocidas y que representan las actividades sociales que practican (Gee, 2008). Se pueden distinguir dos tipos de discurso: el discurso primario, aquel que es adquirido en las primeras etapas de socialización como miembros de un grupo social, principalmente la familia. Este constituye nuestra primera identidad social y es la base para, posteriormente, ser contestatarios a otro tipo de discurso. Los discursos secundarios son aquellos aprendidos como parte de nuestra interacción en diferentes instituciones y grupos sociales y constituyen la forma en cómo se reconocen nuestros actos públicos. De hecho se define a la alfabetización como “el dominio de los Discursos secundarios” [por ello...] “el alfabetismo es siempre plural: alfabetismos. (Hay muchos alfabetismos desde que hay muchos Discursos secundarios, y nosotros tenemos algunos y fallamos en otros)” (*ibid.*: 176).

Para poder participar en un Discurso,<sup>7</sup> se necesita “poder interactuar con palabras, escritos, valores, sentimientos, otras personas, objetos, herramientas, tecnologías, lugares y tiempos, para reconocer quién está haciendo qué, de una forma distintiva” (*ibid.*: 155). Por ello se considera que la participación en un discurso involucra la posibilidad de coordinarse y ser coordinado por él. Los nuevos alfabetismos tienen que ver, desde esta perspectiva, con la capacidad de coordinarse o participar en/con

---

<sup>7</sup> Nótese que Gee distingue Discurso con D mayúscula de discurso. El discurso enfatiza la interacción de la palabra con objetos, tecnologías, valores, sentimientos, etcétera.

el discurso, pero además con la capacidad de coordinarse con las habilidades, el conocimiento y las tecnologías (Lankshear y Knobel, 2006). Esta perspectiva teórica del alfabetismo como un discurso, representa el giro en los estudios de la alfabetización en el siglo XXI (Tyner, 1998).

## Los alfabetismos digitales: su pasado y su presente

A continuación se hace un recorrido histórico del término alfabetismo digital (AD), explorando la relación que guarda su definición con el desarrollo tanto del estudio de la alfabetización convencional, como del desarrollo de Internet como medio principal al que se asocian los nuevos alfabetismos.

En la década de los setenta, el Departamento de Defensa de los Estados Unidos, financia la creación de uno de los primeros protocolos –el Network Control Program (NCP)– que permite la conexión en red de las computadoras; sin embargo, el acceso popular a las computadoras no aparece sino hasta la década siguiente, cuando IBM y Apple lanzan al mercado las primeras computadoras personales. Es en esta década cuando se define el protocolo de control de transmisión / protocolo de Internet (TCP/IP).

Mientras el desarrollo de Internet continuaba, tanto en los setenta como en los ochenta la alfabetización convencional se estaba estudiando mediante la relación que esta guarda con los procesos de pensamiento. El trabajo multicitado de Graff (1977), sobre el mito de la alfabetización, desenmascara la creencia de que las personas alfabetizadas son cognitivamente superiores a los analfabetos. En esta época también, un hito en los estudios sobre la alfabetización, son los trabajos de Paulo Freire, quien a través de la corriente crítica, explora los usos sociales de la alfabetización y de los procesos alfabetizadores. Freire y Macedo conciben a la alfabetización como un “conjunto de prácticas que pueden ser utilizadas tanto para habilitar como para inhabilitar a las personas” (1989: 10). Otros autores como Scribner y Cole (1981), también conciben a la alfabetización como práctica y desde esa década se puede apreciar que el componente “práctica” se utiliza en diferentes aproximaciones conceptuales de la alfabetización, incluidos los nuevos alfabetismos.

Hay una coincidencia entre la aparición del término alfabetismo computacional y la mercantilización de las computadoras personales. Para esa época, el alfabetismo computacional era definido en términos de habilidades instrumentales para manejar el *software* y *hardware*. Rastros de esta conceptualización se encuentran todavía en estudios actuales sobre el AD. Por ejemplo, en el ámbito latinoamericano, Gutiérrez, Pérez y Rojas (2006) realizaron una propuesta de evaluación para medir las competencias de alfabetismo digital en docentes universitarios de Venezuela. Las competencias que integran la propuesta relacionadas con la alfabetización digital se incluyen en cuatro áreas: procedimental (manejo técnico de software, hardware y TIC en general); concep-

tual (aprendizaje de programas desde punto de vista cognitivo); actitudinal (opiniones, apertura respecto al uso de TICs) y social y política (pertinencia social de los medios). Así, parece que la referencia a las habilidades relacionadas con el AD es obligada.

No obstante, se aprecia que para la década de los noventa y principios de este siglo, a las habilidades instrumentales, se sumaron otro tipo de habilidades que incluían el manejo de información; por ello, en la primera mitad de la década de los noventa cobra auge el término de alfabetismo informacional. Este término guarda estrecha relación con las posibilidades mediáticas producidas por la ideación del hipervínculo y con las formas multimedia sostenidas por la capacidad del medio –computadoras– de digitalizar la información. La palabra digital significa la representación de la información en lenguaje binario. Dice Negroponte (2000), que la digitalización presenta muchas ventajas. Entre ellas, la compresión de datos y la corrección de errores. La digitalización permite la creación de entornos multimedia que integran diferentes tipos de lenguajes (información textual, imágenes y sonidos), así como la transmisión de estos en diversos medios y redes de comunicación. Por ello, algunos autores como De Kerckhove, afirman que la “digitalización es la nueva condición de la producción de contenidos, mientras que la hipertextualidad, es la nueva condición de almacenamiento y entrega de contenidos” (1999: 24).

El hipertexto o texto no lineal se define “como un objeto de comunicación verbal que no consiste simplemente en una secuencia fija de palabras, letras y frases, sino en un texto cuyas palabras o secuencia de palabras puede variar de lectura en lectura” (Aarseth, 1997b: 71). El hipertexto va ligado con cierta forma de interactividad, entendida como la posibilidad de responder al sistema de expresión y de dialogar con él. La hipertextualidad y la interactividad, son características inherentes a los medios digitales.

Todavía en la década de los noventa, el usuario seguía como receptor y consumidor de los mensajes mediáticos. Es la época denominada por O’Reilly como la Web 1.0. (2005 citado en Lankshear y Knobel, 2006). Las aplicaciones como Netscape, las enciclopedias en línea y el auge en la creación de las páginas web personales, son representativas del aumento del flujo de la información, de las formas hipertextuales y multimedia, además de cierta forma de interactividad; no obstante, estas aplicaciones todavía no permitían que el sujeto se convirtiera en propio productor y re-creador de los mensajes mediáticos.

En los noventa se aprecia el giro en los estudios de la alfabetización convencional: de estudiar al individuo a estudiar los contextos sociales en los cuales la práctica de alfabetismo se desarrolla; la sociolingüística de Paul Gee (2008), es considerada como uno de los elementos para explicar cómo suceden contextualmente los eventos alfabetizadores y cómo estos tienen relación con el dominio de formas discursivas –sean escritas en papel o en forma electrónica–. Es este autor quien reconoce que hay muchos tipos de discursos secundarios, y si el alfabetismo se define como el dominio de los discursos, no se puede hablar de un alfabetismo en singular, sino de alfabetismos en plural.



No está del todo claro si el reconocimiento de los alfabetismos múltiples se liga solo al desarrollo o emergencia de alfabetismos particulares –como el computacional y el informacional que se mencionaron– o a la postura sociolingüística de la alfabetización. Lo que está claro, al parecer, es que desde los dos campos hay un reconocimiento de que existen distintas formas simbólicas a través de las cuales se representa el mundo y el propio individuo –llámense discursos o formas postipográficas–, y por lo tanto no se puede hablar de un solo tipo de alfabetismo. En este trabajo ya se explicitó que autores contemporáneos como Buckingham (2005) y Tyner (1998) reconocen que además de las distintas modalidades de medios y formas simbólicas, hablar de alfabetismos múltiples tiene que ver con los diferentes contextos sociales en los que se utilizan, esto es, los múltiples alfabetismos tienen que ver con la naturaleza social de la alfabetización. Es aquí donde se aprecia que los nuevos alfabetismos adoptaron la postura sociocultural de la alfabetización.

Aunque se reconoce que Paul Gilster introduce el término de alfabetismo digital (AD) en 1997, Bawden (2008), rastrea que el término se derivó de otros que aparecieron anteriormente, como alfabetismo computacional y alfabetismo informacional. Paul Gilster definía al AD como “la habilidad de entender y usar información en múltiples formatos que provienen de una gama de fuentes cuando es presentada por una computadora” (1997: 33). En el estudio de este autor se rastrean las siguientes habilidades que se ligan al AD: evaluación del contenido, habilidades de búsqueda en Internet, navegación hipertextual y ensamblaje de conocimientos.

De manera general estas definiciones abarcan una amplia gama de habilidades, desde aquellas específicas e instrumentales, hasta ser conscientes del tipo de información y tomar una postura o perspectiva ante ellas. En este mismo tiempo, se identifican nuevos desarrollos de la web (que más tarde O, Railyll llamó Web 2.0) y con estos, la aparición de formas de participación mediática donde el sujeto, además de convertirse en productor activo, colabora con una nueva disposición mental o *mindset* donde la tecnología se utiliza para crear nuevas formas de interacción y participación. La teoría sobre los nuevos alfabetismos añade entonces el *mindset* como componente de los alfabetismos digitales. Incluso al revisar la definición de AD de Paul Gilster (1997) Bawden encuentra que “[el alfabetismo] no se trata sobre una tecnología en particular... se trata acerca de ideas y disposiciones mentales o *mindset*, dentro de las cuales trabajan u operan una serie de habilidades particulares para tratar con la información o fuentes de información en cualquiera de sus formatos” (2008: 19). Y son estas disposiciones y el dominio de los discursos secundarios, lo que caracteriza actualmente al alfabetismo digital.

Es posible ver entonces, que el AD se fue construyendo como un término convergente. La convergencia se da en tres diferentes sentidos. En un primer sentido, porque el apelativo digital, hace referencia al proceso de digitalización que favorece la integración de diferentes tipos de lenguajes (información textual, imágenes y sonidos), así como la transmisión de estos lenguajes en diversos medios y redes de comunicación.

En un segundo sentido, porque en los intentos por definir el AD, se han ido uniendo características a través de las cuales se definían otro tipo de alfabetismos que se incluyen en los llamados “alfabetismos digitales”, entre los que se cuentan:

- Alfabetismo computacional.
- Alfabetismo tecnológico: como la habilidad de usar, manejar y entender la tecnología.
- Alfabetismo informacional: como las habilidades para determinar la naturaleza de la información; evaluarla, usarla y acceder a ella, así como entender su naturaleza económica, política y social.
- Alfabetismo mediático: también conocida como educación mediática,<sup>8</sup> trata de la habilidad para dar sentido a todos los géneros mediáticos presentados en mensajes convergentes de texto, sonido e imagen.
- Alfabetismo visual: la habilidad de construir un sistema de aprendizaje, reconocimiento y entendimiento de los mensajes visuales que están disponibles para todo el público.
- Alfabetismo comunicacional: la actitud personal de comunicarse efectivamente entre individuos y con diferentes contextos (Martin, 2008).

Y finalmente, en un tercer sentido, la construcción del AD, ha resultado de la convergencia de diferentes perspectivas por medio de las cuales se explica la alfabetización convencional. Estas perspectivas son adoptadas por los teóricos de los nuevos alfabetismos Lankshear y Knobel (2006); Barton, Hamilton e Ivanic (2000); Kress (2007), entre otros, quienes empiezan a explicar los nuevos alfabetismos, entre ellos el digital, como prácticas sociales situadas en un contexto que tienen que ver con el dominio de formas simbólicas –discursivas–, superando así las concepciones previas sobre los alfabetismos definidos solo con base en habilidades cognitivas individuales y habilidades instrumentales.

Hasta ahora se han tratado de identificar algunos elementos que conforman la teoría de los alfabetismos para poder distinguir la relación de la práctica de alfabetismo con la información digital. Y mientras están claras las características de la digitalización, no están claros los usos de los medios digitales ya que estos son cambiantes. Continuamente

---

<sup>8</sup> Existe un debate sobre los términos alfabetismo mediático y educación mediática. La definición que Tyner (1998) ofrece sobre alfabetismo mediático, tiene que ver con una ayuda educativa a los estudiantes para desarrollar competencias instrumentales y críticas sobre la naturaleza e impacto de los medios de comunicación.

Así los educadores de medios han introducido el concepto de alfabetismo “El uso del término data de la década de los 70 cuando se introdujeron en Estados Unidos contenidos curriculares para la alfabetización en el uso de la televisión. En América del Norte se sigue utilizando la expresión alfabetización mediática con preferencia a educación mediática” (Buckingham, 2005: 60).

cambian los códigos, las convenciones, la estética del contenido mediático digital, así como cambian las formas de utilizar los medios digitales. Así se han reconocido, como ya se mencionó, diferentes y múltiples alfabetismos como una forma de identificar a la PA en relación con los medios digitales. Sin embargo, “cada uno de los alfabetismos propuestos, es provisional, especulativo y distinguible solo por las sutiles diferencias ideológicas y profesionales de sus diferentes componentes” (Tyner, 2003: 373).

Con la información presentada es posible armar ahora una definición provisional del alfabetismo digital mediante sus componentes:

- Práctica social situada en un contexto
- Uso de un medio que permita la digitalización de la información.
- Dominio de formas simbólicas discursivas que se presentan en la información.
- Habilidades tanto para manejar el medio, como para dar sentido a las formas simbólicas.
- Una disposición mental diferente que utilice los medios y la información para creación de formas simbólicas y su subsecuente participación en la creación de la cultura.

Así, el alfabetismo digital se concibe como una práctica social situada en un contexto, que a través de la puesta en práctica de competencias/habilidades instrumentales, semióticas y críticas, hace uso de las formas simbólicas presentadas por un medio digital para la producción y re-creación de estas y como una forma de participación en la creación de la cultura.

Esta definición habla de niveles de alfabetismo, desde un primer nivel que se refiere a las habilidades instrumentales, hasta el uso creativo de las tecnologías. Así, según algunos autores, como Martín (2008), es posible distinguir tres niveles de alfabetismo digital:

Nivel I: se relaciona con la capacidad de hacer un uso de los medios a través de competencias digitales las cuales incluyen habilidades, conceptos y actitudes.

Nivel II: el uso digital se refiere a la aplicación de habilidades o competencias digitales en contextos o dominios específicos; cada habilidad utilizada toma forma de acuerdo con los requerimientos de la situación, también cada dominio profesional o disciplinar da forma al uso de las competencias digitales.

Nivel III: se alcanza cuando los usos digitales permiten la invención y la creatividad aportando y estimulando el cambio en un dominio profesional o de conocimiento. Martín

El término alfabetismo digital, se asocia al desarrollo de la tecnología, especialmente a las posibilidades de digitalización y a la aparición de la Web 2.0, que nos enfrenta al desarrollo de diferentes disposiciones mentales y múltiples habilidades asociadas con diferentes tipos de alfabetismos (computacional, informacional, etc.) que son ahora necesarios para dar sentido a la información y a los discursos que viajan a través de los medios digitales.

advierte que: “mientras que muchas personas alfabetizadas digitalmente pueden alcanzar un nivel de transformación, esta transformación no es necesariamente una condición del alfabetismo digital. El uso del alfabetismo en un nivel apropiado, puede ser suficiente para describir a alguien como alfabetizado digitalmente” (2008: 173).

El AD se pone en acción a partir de un problema que surge del contexto de la vida cotidiana del individuo; este problema puede relacionarse con trabajo, entretenimiento, estudio o cualquier otro aspecto.

Para poder resolver el problema, el individuo identifica las competencias que se necesitan; las competencias pueden ser adquiridas a través de un proceso de educación formal o informal. El ejercicio de las habilidades o competencias digitales, es lo que se llama uso digital, lo cual incluye la utilización de las herramientas digitales para buscar, encontrar y procesar información y, para poder así desarrollar una solución al problema planteado. El resultado es una acción social que afecta el contexto cotidiano (Martin, 2008) y en este sentido el alfabetismo digital es una práctica social tal como se ha venido definiendo.

### **El proceso de alfabetización escolar y el alfabetismo de la “calle”**

En la sección anterior, se explicitó que las prácticas de alfabetismo son cambiantes, en especial, las nuevas formas de alfabetización, como la digital, son frecuentemente adquiridas a través de un proceso de aprendizaje informal (Barton y Hamilton, 2000).

La forma más inmediata para abordar los tipos de aprendizaje –formal e informal– es relacionarlos con el fenómeno de la escolarización, donde el aprendizaje formal se daría dentro de la escuela y el informal fuera de ella; sin embargo, esta separación crea una falsa dicotomía; si solo se enfatiza el espacio físico (aula) o el tiempo (actividades escolares) se pierde de vista que el aprendizaje se puede llevar a cabo también en otros espacios temporales y espaciales (Hull y Schultz, 2001). No obstante, ya que la escuela es la institución legitimadora del aprendizaje, parece que esta separación podría ser útil para tratar de situar el proceso de alfabetización dentro de la escuela y el alfabetismo adquirido fuera de ella.

La escolarización implica un conjunto de prácticas cuya finalidad consiste en que el alumno adquiera una serie de conocimientos culturalmente definidos y legitimados a través del currículum escolar. Así los aprendizajes formales son aquellos que se aprenden por medio de un proceso intencionado por la institución escolar.

Es actualmente reconocido que uno de los aprendizajes, funciones y productos de la escolarización es la alfabetización (Lerner, 2001; Cook-Gumperz, 1988). Plantear que los nuevos alfabetismos se adquieren de una manera informal, en la calle, conlleva a cuestionar la relación escolarización-alfabetización en diferentes dimensiones. Una de ellas es la propia del acto intencionado de alfabetizar. La segunda dimensión es considerar la posición de la institución escolar respecto a la alfabetización en las condi-

ciones sociales actuales donde los nuevos discursos –comunicativos y principalmente de la imagen– juegan un papel central. La tercera dimensión habla de los cambios que está sufriendo la alfabetización –entre estos su aprendizaje informal– a propósito de la condición mediatizada de nuestras experiencias, es decir, nuestra dependencia emocional, cognoscitiva y práctica hacia lo mediático (Orozco, 2001). Y finalmente, otra dimensión explora los elementos que desencadenan las alfabetizaciones fuera de la escuela. Estas cuatro dimensiones se encuentran interrelacionadas por el elemento comunicativo que produce una dilución entre las barreras que dividen el aprendizaje formal e informal, entre la alfabetización fuera y dentro de la escuela.

### El acto intencionado de alfabetizar

Actualmente nadie cuestiona el hecho de que el proceso de alfabetizar es el objetivo y el producto de la escolarización (Cicourel y Mehan, 1984 citado en Cook-Gumperz, 1988). Asimismo, se acepta que la condición de ser alfabetizado es muy importante ya que permite al individuo participar –en cierta medida– de la vida cultural y social, por ello es que el acto intencionado de alfabetizar está en el centro de todas las políticas educativas.

Al revisar la historia del proceso de alfabetizar se encuentra que este no siempre estuvo ligado a la escolarización formal (Lankshear y Knobel, 2006). En los años setenta la alfabetización<sup>9</sup> se utilizaba para referirse a los programas extraescolares destinados a la enseñanza de los adultos y antes de esta fecha, no se veía a la alfabetización como el ideal de la educación. De igual forma se consideraba que el propósito de la escuela era enseñar a leer y a escribir, pero no se hablaba propiamente de la alfabetización como el objetivo de la escolarización.

La palabra alfabetización se asocia a la aparición de tres sucesos. El primero es el movimiento de la alfabetización crítica a través del trabajo de Paulo Freire; el segundo es el descubrimiento de sectores de población, consideradas analfabetas. Este descubrimiento, llamado la crisis de la alfabetización, coincidió con el desarrollo de la sociedad posindustrial, lo cual ejerció presión al sistema educativo para que se encargara de alfabetizar a la población como uno de los requisitos para poder vivir en las nuevas condiciones sociales. Y finalmente, el tercer suceso es el desarrollo de la perspectiva sociocultural.<sup>10</sup>

A partir de la teoría crítica en educación la noción de alfabetización adquiere una dimensión ideológica y política que “sugiere que podría tener menos que ver con la

---

<sup>9</sup> En este capítulo nos referimos principalmente a la *alfabetización* como el proceso de enseñar la lectoescritura, es decir a la condición subjetiva de ser alfabetizado.

<sup>10</sup> Entre los autores en esta perspectiva se encuentran: Graff (1979); Scribner y Cole (1981); Hoggart (1957). Lankshear y Knobel, 2006, citados en el apartado titulado El campo de las alfabetizaciones digitales.

tarea de enseñar a las personas a leer y escribir, que con producir y legitimar relaciones sociales de opresión y explotación” (Giroux citado en Freire y Macedo, 1989: 25).

Desde esta posición crítica, Freire y Macedo (1989) exponen que la escuela ha dado diferentes enfoques a la alfabetización –académico, utilitario, del desarrollo cognitivo y romántico–, los cuales cumplen de una u otra forma con la reproducción de las formaciones sociales y se alejan del objetivo de dar voz a las experiencias, intereses e historias de los propios sujetos. En el enfoque académico la lectura perseguía, en un inicio, el objetivo de adquirir las formas predeterminadas de conocimiento considerado como legítimo o culto, aunque después se redefinió su finalidad y se concentró en la capacidad de leer, de decodificar y de adquirir vocabulario.<sup>11</sup> El enfoque utilitario se concentra en el aprendizaje mecánico de la capacidad de leer lo que producirá personas alfabetizadas funcionalmente. El enfoque del desarrollo cognitivo da importancia a la construcción de significados a través del proceso de resolución de problemas. Y finalmente, el enfoque romántico también se concentra en la construcción de significados pero olvida la interacción entre el lector y el autor del escrito. Estos enfoques tienen en común su condición alienante en la medida en que desconocen la experiencia e historia del sujeto. Asimismo, privilegian el acto de leer funcionalmente sobre el análisis crítico del orden social que genera la necesidad de leer, es decir, se lee pero no se analiza el contenido de lo que se lee; de igual forma, incluso en la actualidad, no promueven la práctica de la expresión escrita como posible forma contestataria al contenido de la lectura.

También dentro de la corriente de educación crítica, McLaren (1998) distingue tres posiciones sobre la alfabetización: la funcional, la cultural y la crítica. Desde el punto de vista funcional se considera a la alfabetización como la habilidad solo para leer o decodificar textos sencillos como letreros en las calles, manuales de instrucción, etcétera. El valor y uso social puesto en la alfabetización, desde el punto de vista funcional, es situarla como requisito para adquirir conocimiento y como una habilidad que es necesaria para que los sujetos puedan desenvolverse en la sociedad capitalista.

La alfabetización cultural se refiere a la adquisición de factores –como las tradiciones lingüísticas e información histórica necesaria para participar en la vida política y cultural de una nación– que acompañan a la alfabetización funcional. No obstante, se advierte la dificultad para separar la habilidad de lectoescritura de la alfabetización cultural. Esta separación ha llevado a teóricos como Ivan Illich a distinguir entre la alfabetización clerical –la habilidad de leer y escribir institucionalizada– y la alfabetización secular, definida como “el conjunto omnipresente de premisas asumidas por lectores y no lectores que participan en la sociedad alfabetizada” (1987: 9). Dentro de la perspectiva cultural de la alfabetización hay dos posiciones encontradas: los que ven a la

---

<sup>11</sup> Por aspectos políticos y de poder que implican la lectura y la escritura, históricamente se le dio peso a la habilidad de decodificar (leer) más no de producir (escribir).

alfabetización desde un punto de vista prescriptivo, esto es, verla como una habilidad que se enseña según los cánones académicos, y una posición más plural que defiende y legitima diferentes discursos –no solo el académico– argumentando que estas prácticas discursivas reflejan los valores, los intereses y la diversidad de las personas y estudiantes. Ambas posiciones argumentan que la alfabetización, además de incluir el dominio de las habilidades para leer y escribir, tiene que ver con el reconocimiento de la importancia del conocimiento cultural que comparte una sociedad.

Finalmente, desde una postura crítica la alfabetización es vista como proceso o forma de explorar “la construcción social del conocimiento y el proceso ideológico involucrado en la lectura de los textos... el proceso de volverse alfabetizado es, en gran parte, la lucha por dar voz y reclamar la propia historia” (McLaren, 1998: 217).

La aparición y desarrollo de la posición crítica en la alfabetización ha conseguido, sin duda, cuestionar el acto intencionado de alfabetizar, pero no ha logrado que la escuela supere la noción de la alfabetización funcional y en el mejor de los casos logre *de facto* este tipo de alfabetización. Por ejemplo, hay reportes que evidencian que la escuela mexicana no ha logrado una alfabetización que supere la mera decodificación de los textos. En relación con la expresión escrita, se evidencia que, a pesar de que se reporta en cifras oficiales que más de 90% de la población mexicana está alfabetizada, el nivel y funcionalidad de la alfabetización está muy por debajo del mínimo esperado; los alumnos tienen deficiencias en estrategias textuales (coherencia, integración textual y manejo efectivo de estructuras textuales) y convencionalidades de la lengua (cohesión, consistencia entre género y número, ortografía, puntuación y segmentación).<sup>12</sup> De igual forma, otras investigaciones nacionales constatan que los estudiantes presentan deficiencias semánticas, sintácticas y pragmáticas en la expresión escrita (INEE, 2008). Y en cuanto a la competencia lectora<sup>13</sup> los resultados arrojados por la prueba PISA (2006) tampoco son más alentadores. México fue calificado con el nivel II de competencia lectora. Los estudiantes que alcanzan este nivel son “capaces de realizar tareas básicas de lectura, como localizar informaciones sencillas, realizar deducciones simples de distintos tipos, averiguar lo que significa una parte claramente definida de un texto y usar ciertos conocimientos externos para comprenderlo” (INEE, 2007: 99). Concluyendo, se puede decir que si bien la escuela procura el aprendizaje funcional de la alfabetización, el nivel logrado de esta es poco satisfactorio. Los resultados descritos parecen indicar que la alfabetización que busca la escolarización sigue siendo funcional y se aleja de la

---

<sup>12</sup> Resultados arrojados por la prueba Excale aplicada por el Instituto Nacional de Evaluación (INEE, 2006b, 2008).

<sup>13</sup> La competencia lectora es la capacidad que tiene un individuo de comprender y utilizar textos escritos y reflexionar sobre ellos, a fin de lograr las metas individuales, desarrollar sus conocimientos y el potencial personal, y participar en la sociedad (INEE, 2007: 88).

alfabetización crítica. Esto deja el camino abierto para pensar que si los nuevos alfabetismos se aprenden también en ambientes no formales de aprendizaje, estamos ante alfabetismos que es posible comprender desde la noción de praxis que “se refiere a la auto actividad creativa a través de la cual los hombres y mujeres crean (hacen y producen) y cambian el mundo histórico y a ellos mismos” (Sholle y Denski, 1993: 301).

Sobre la alfabetización definida en cuanto a práctica, Lerner sugiere que esta presenta rasgos que obstaculizan su escolarización; uno de estos rasgos es que la alfabetización es una totalidad indisociable que permea no solo todo el proceso educativo, sino también la vida social del sujeto. Es por ello que la escuela no puede conformarse con enseñar la alfabetización funcional. Y esto sin duda plantea una situación paradójica a la escuela:

Si la escuela enseña a leer y escribir con el único propósito de que los alumnos aprendan a hacerlo, ellos no aprenderán a leer y escribir para cumplir otras finalidades (esas que la lectura y la escritura cumplen en la vida social); si la escuela abandona los propósitos didácticos y asume los de la práctica social, estará abandonando al mismo tiempo su función de enseñante (2001: 29).<sup>14</sup>

En esta misma línea de análisis O’Neill, problematiza la relación entre la alfabetización y la escolarización:

Las escuelas hacen que sus alumnos –algunos de ellos– puedan leer y, en este proceso, destruyen su propia alfabetización. Antes de iniciar la escuela, los niños llevan cinco años dando explicaciones coherentes (no habladas) al mundo de sus experiencias... La escuela intenta –y generalmente consigue– decirles que no siempre sirven las explicaciones basadas en el sentido común (1970 citado en Cook-Gumperz, 1988: 17-18).

Hasta ahora es posible afirmar que ciertamente la escuela sienta las bases mínimas para una alfabetización funcional –decodificar lectura y escritura– o lo que Martín-Barbero llama “primera alfabetización” (2001: 52), mientras que la “segunda alfabetización”<sup>15</sup> y los usos sociales y críticos de la alfabetización no se están logrando construir desde el actual modelo escolar.

La postura sociocultural del alfabetismo y los nuevos estudios sobre el alfabetismo cuestionan el acto intencionado de alfabetizar desde la perspectiva de los usos que tiene

---

<sup>14</sup> Desde una posición crítica la cita anterior parecería justificar a la escuela en su postura de alfabetizar solo funcionalmente y no luchar por una educación menos alienante; sin embargo, la cita se interpreta como la importancia que la escuela tiene –por lo menos– en el aprendizaje funcional de la alfabetización.

<sup>15</sup> Martín-Barbero llama segunda alfabetización a aquella que “nos abre a las múltiples escrituras que hoy conforman el mundo audiovisual y del texto electrónico” (2001: 52).



y de cómo el alfabetismo está relacionado con el contexto social y cultural. Graff (1979 citado en Gee, 2008) expone el mito de la alfabetización, donde se reevalúa el rol típicamente asignado a la alfabetización a través de la historia, la cultura, los esquemas de desarrollo económico y la ideología. Esta reevaluación ha permitido identificar que las aspiraciones puestas sobre la alfabetización –como estimular el desarrollo económico, promover valores y actitudes, desarrollar la democracia, etc.– no se han logrado, por lo tanto se cuestiona también el papel de la escuela como principal medio alfabetizador.

Sobre la relación que guarda la alfabetización en la cultura, Hoggart (2008)<sup>16</sup> realizó un estudio en la clase trabajadora de Inglaterra; en las primeras páginas de su trabajo, que se considera un clásico de los estudios culturales, analizó quiénes son las clases trabajadoras, el nivel de educación alcanzado, sus barrios de referencia y sus ocupaciones como obreros. Se refiere básicamente a las personas que vivieron en la década anterior a la segunda guerra mundial y a las formas de entretenimiento, publicaciones y cultura que circulaba entre ellas. Posteriormente analizo cómo la cultura, a través de revistas y periódicos populares dirigidos a las clases populares y de los medios masivos de comunicación (de la época), afectaron las actitudes y los valores de los sujetos. Por cultura Hoggart entiende cómo se habla y se piensa, el lenguaje e hipótesis comunes acerca de la vida, las categorías morales utilizadas, cómo se juzga la propia conducta y cómo se conjuga todo esto en lo que las personas ven y leen (Hall, 2007).

El estudio de Hoggart demostró cómo los trabajadores tenían una posición ambigua sobre la escolarización. Si bien había respeto por los académicos, existía también una desconfianza en el aprendizaje escolarizado que se reflejaba en preguntas como “¿vas a ser mejor (o más feliz) como un administrador o como un maestro? ... en el fondo [estas preguntas] son una duda vagamente formulada pero sólida sobre el valor de la educación” (2008: 58).

El argumento central de la investigación de Hoggart es que los trabajadores poseían una cultura propia que es igual de compleja, articulada y moral que la de las clases educadas:

El acto intencionado de alfabetizar o la alfabetización que procura la escuela parece quedarse en niveles totalmente funcionales, mientras que otras formas de alfabetismo, como el cultural o crítico, como alfabetismos que permiten dar un verdadero sentido al mundo, son más susceptibles de desarrollarse en la “calle”. No por ello los alfabetismos informales, como el digital, son necesariamente críticos, pero sin duda rebasan el sentido meramente funcional de decodificar textos y están permitiendo leer y participar en el mundo de nuevas maneras.

---

<sup>16</sup> El trabajo de Hoggart, *The uses of literacy*, fue publicado en 1958, la referencia corresponde a la sexta reimpresión.

Entre las clases trabajadoras, queda mucho del modo de vida decente, personal y comunal. Este modo de vida permanece en el discurso, en las formas culturales (los clubs de hombres trabajadores, los estilos de canciones, las bandas de metales, los viejos tipos de revistas, los grupos cerrados de juegos de dominó y de dardos), y en las actitudes que ellos expresan en la vida diaria... La noción de tolerancia es frecuentemente llevada más allá del punto de cualquier forma de discriminación (*ibid.*: 251).

Las reflexiones acerca del trabajo de Hoggart llevan a conclusiones importantes. La primera es que la alfabetización académica y utilitaria –tal como las definieron Freire y Macedo (1989)–, no guarda relación con la generación de una cultura considerada superior o más elevada; segunda, que para ser afectados en realidad por la alfabetización, es necesario que esta “entre en la negociación activa con el mundo cultural que ya está plenamente elaborado, así el acto de leer se considera siempre una práctica cultural” (Hall, 2007: 42), práctica que es, sin duda, diferente a la alfabetización funcional pretendida por la escuela.

### La escolarización y el proceso de alfabetizar frente a las condiciones comunicativas actuales

No se puede entender la educación sin pensar en las formas en cómo se transmite la cultura (Bruner, 1987). La escuela se enfrenta hoy en día a condiciones culturales cambiantes que cuestionan las formas escolarizadas con las que se pretende educar.

Algunos de estos cambios se relacionan con la inevitable convivencia de los sujetos con las tecnologías de la información y comunicación; esta influye la forma en cómo las nuevas generaciones están formando su identidad mediada electrónicamente (Giroux, 1994); la interacción con las TIC produce nuevos estilos de aprendizaje que van más allá de “la aproximación del estilo autoritario maestro-dominador de la forma de educación tradicional; [además] se están creando nuevas competencias o formas de alfabetismo que requieren y producen nuevos poderes intelectuales, incluso estructuras cerebrales más complejas” (Buckingham, 2006: 14).

Los cambios no se manifiestan solo en las nuevas generaciones sino que cuestionan el modelo actual de escolarización que sostiene su organización en la razón instrumental, en la estandarización de currículos, en la persecución del orden, en la cultura de los libros como el único medio legítimo de aprendizaje (Giroux, 1994) y como representantes del único pensamiento válido y crítico (Martín-Barbero, 2001).

La escuela ha venido funcionando entonces con un modelo de comunicación basado en el libro impreso, por ello es que tiene una marcada desconfianza hacia la cultura de la imagen. El surgimiento de la cultura impresa además ha provocado que la escuela funcione de acuerdo con un modelo mecánico y unidireccional, en donde el saber es

controlado –por el maestro– y distribuido a los estudiantes de acuerdo con una gradación de las etapas del aprendizaje. Por ello es que la lectura se enseña de forma pasiva (Martín-Barbero, 1997) y no logra –ni se pretende que logre– superar su ejercicio meramente funcional.

Además se sugiere que la escuela actual está desfasada de los procesos actuales de la comunicación: primero, por el descentramiento cultural de la información –del libro escrito a los textos multimodales–; segundo, porque los saberes circulan y se transmiten en una diversidad de fuentes y contextos más allá de las aulas; tercero, porque al considerar los efectos nocivos de la tecnología, por ejemplo, atribuir la crisis de la lectura en los jóvenes al desplazamiento de esta actividad hacia un medio, la escuela evita tener que replantear su papel ante los nuevos lenguajes y escrituras y la forma de leerlos; y cuarto, porque conserva una visión pre moderna de la tecnología y considera que esta es de alguna forma externa a la cultura y potencial desestabilizadora del orden y los aprendizajes instituidos (*idem.*).

Estas condiciones, principalmente el desplazamiento de los saberes, problematizan el papel de la escuela en la época actual: hoy “la edad para aprender es todas y el lugar puede ser cualquiera” (*ibid.*: 12), por ello es que se entiende que los nuevos alfabetismos puedan aprenderse y desarrollarse fuera de la escuela. Asimismo, la escuela se encuentra ante nuevas formas de aprendizaje:

Con el conocimiento duplicándose aproximadamente cada año, considerarse experto tiene ahora una vida medida en días; cualquiera debe ser tanto estudiante como maestro... [Estamos en la época] del hiperaprendizaje... el sufijo hiper se refiere no solo a la extraordinaria rapidez e influencia de la nueva tecnología de la información, sino al sin precedente grado de conectividad del conocimiento, experiencia, medios y cerebros (Perelman, 1993 citado en Dreyfus, 2006: 578).

El proceso de alfabetización funcional que –en el mejor de los casos– logra la escuela, podrá sentar la base para el desarrollo de alfabetismos más complejos, solo si lo escolar logra sincronizarse con los cambios comunicativos y se reconoce que tanto la alfabetización formal como los nuevos alfabetismos no consisten solo en una habilidad instrumental sino en prácticas sociales conformadas por una secuencia de actividades, una tecnología particular y un particular sistema de conocimiento (Scribner y Cole, 1981). Estos últimos elementos mencionados pueden ser útiles para representar el estado actual de la alfabetización escolarizada y de los alfabetismos que se aprenden de manera informal (tabla 1).

En lo que puede considerarse un intento de sincronización de la escuela con el ecosistema comunicativo actual, la institución escolar ha empezado a incorporar las tecnologías de información y comunicación en las escuelas, primero el televisor y actualmente las computadoras; sin embargo, esta incorporación ha convertido a los medios

Tabla 1

**Caracterización del estado actual de la alfabetización dentro y fuera de la escuela**

	Proceso de alfabetización escolarizada	Alfabetismos informales
Caracterización	Funcional	Funcional*/ cultural / crítica
Tecnología que utiliza	Escritura impresa / libro	Escritura impresa / libro / imagen / textos electrónicos multimodales e hipertextuales Medios digitales
Sistema de conocimiento	Mecánico unidireccional	Dialéctico
	Por transferencia	auto construido
	Clerical	secular**
Cultura de referencia	Impresa	Impresa e imagen
Usos	Decodificación textual	Decodificación textual, construcción del propio mundo, participación social.

\* Se acepta que es posible aprender la alfabetización funcional fuera de ambientes no escolarizados. Cfr. el caso documentado por Scribner y Cole (1981) sobre la forma de aprendizaje de la alfabetización entre la población Vai o los casos de *home schooling*.

\*\* Se refiere a la clasificación hecha por Illich (1987).

Fuente: Elaboración propia

solo en un recurso didáctico más de los procesos tradicionales de enseñanza-aprendizaje (Jenkins, 1986 citado en Orozco, 1997).

Otro factor asociado a esta incorporación es que no solo los medios son utilizados como un recurso didáctico más, sino que hay estudios que demuestran que algunos medios –como las computadoras– en realidad tienen un des-uso en las escuelas. Por ejemplo, Cuban (2001) realizó una investigación en el norte de California (conocido por el nombre de *Silicon Valley*), en nueve diferentes escuelas encontrando que si bien las escuelas utilizan las computadoras como parte de su rutina semanal, estas no han provocado cambios sustanciales en cómo los maestros enseñan o en cómo los niños aprenden.

Por otro lado, un tipo diferente de esfuerzos educativos para incorporar los medios a las escuelas se realiza a través de la educación mediática. Esta se define como:

[...El desarrollo] de una competencia de base amplia, no relacionada exclusivamente con la letra impresa, sino también con estos otros sistemas simbólicos de imágenes y sonidos. Esta competencia aparece descrita a menudo como una forma de alfabetismo [...] La educación mediática es el proceso de enseñar y aprender acerca de los medios de comunicación (Buckingham, 2005: 21).

Cabe puntualizar que existe un debate sobre los términos alfabetización mediática y educación mediática. Una definición sobre alfabetización mediática, tiene que ver con

ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias instrumentales y críticas sobre la naturaleza e impacto de los medios de comunicación (Tyner, 1998). Así los educadores de medios han introducido el concepto de alfabetización. “El uso del término data de la década de los 70’s cuando se introdujeron en Estados Unidos contenidos curriculares para la alfabetización en el uso de la televisión. En América del Norte se sigue utilizando la expresión alfabetización mediática con preferencia a educación mediática” (Buckingham, 2005: 60).

Otra distinción entre alfabetización mediática y educación mediática, sitúa a esta última en el contexto de la educación formal con la intención de crear ambientes y prácticas educativas para mejorar la alfabetización mediática de las personas; mientras que la alfabetización mediática tiene que ver con poder acceder y analizar críticamente los mensajes utilizando los medios como herramientas (Hobbs, 2007).

El interés por la educación mediática en educación, se ha despertado, en parte, por la preocupación de la escuela sobre la influencia que tienen los medios en los jóvenes.

Varios autores (Buckingham y Sefton-Green, 1994; Masterman, 2007), concuerdan que en la base de esta preocupación se encuentra una creencia de que los efectos del proceso comunicativo son unidireccionales y se pueden inocular<sup>17</sup> en los sujetos, es por ello que, desde una aproximación radical y conservadora, se ve a la educación como la defensora contra los efectos perversos de los medios; lo que no se considera en esta visión es que los jóvenes “por el contrario, son extremadamente activos, críticos y sofisticados lectores de los medios populares” (Buckingham y Sefton-Green, 1994: 18).

Esta preocupación constituye uno de los debates alrededor de la alfabetización mediática (Hobbs, 1998); mientras hay autores que afirman que la educación mediática –aquella que enseña a deconstruir los mensajes mediáticos– es el “equivalente pedagógico de la vacuna contra el tétanos” (Bazalgette, 1997 citado en Hobbs, 1998), hay otros educadores que consideran que “cuando las habilidades de la alfabetización mediática se utilizan como contraposición a la cultura mediática, la calidad de la instrucción se ve comprometida” (*ibid.*: 19). Es por ello que en enfoques posteriores de la educación mediática se reconoce e incluye la cultura, no como un elemento a vencer, sino como un elemento que se debe incorporar en cualquier esfuerzo educativo:<sup>18</sup>

... la educación mediática ya no es definida como una forma de oposición automática a las experiencias mediáticas de los estudiantes. Ya no es vista como una forma de discri-

---

<sup>17</sup> Las tendencias en el estudio de la comunicación que se refieren a este aspecto son conocidas como “la teoría hipodérmica” (Wolf, 2005) o las investigaciones sobre los efectos (Jensen, 1997).

<sup>18</sup> Este enfoque es llamado según Masterman (2007) como el periodo de movimiento del arte popular donde la cultura popular adquiere mayor aceptación, provocando que la educación mediática no estuviera en contra de los medios sino trabajando con ellos.

minación o desmitificación, mucho menos como una forma de resistencia o inoculación (Buckingham, 1998: 38).

La educación mediática recientemente ha incorporado, además de la perspectiva cultural, la semiótica – que ayuda ver a los medios como un sistema de símbolos que tienen que ser decodificados y leídos críticamente– y los modelos de los estudios culturales que permiten establecer la importancia de cuestiones como el poder, valores y actitudes que están tejidos en el proceso de comunicación. En una tendencia más actual se reconoce el papel que juega la publicidad y el mercadeo en los medios (Masterman, 2007).

Aunque los esfuerzos educativos en relación con la alfabetización mediática se pueden situar históricamente en la década de los años setenta, lo que sucede en nuestro contexto es diferente; actualmente la educación mediática –tal y como se definió– no forma parte del currículo escolar. No obstante, los esfuerzos por vincular de alguna manera el campo comunicativo y la educación en México se han realizado a través de la incorporación de diferentes programas institucionales públicos como la Red Escolar, Edusat, la Dirección General de Televisión Educativa (DGTVE) y la Videoteca Nacional Educativa. Estos programas ofrecen la oportunidad de que las escuelas incorporen las tecnologías informáticas dentro del currículo que se oferta tanto en la modalidad presencial como en la modalidad de educación a distancia; sin embargo, los fines de estos programas son meramente didácticos tal como se especifica, por ejemplo, en los propósitos de la red escolar:

Llevar a las escuelas oportunidades educativas y materiales relevantes que ayuden a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje con apoyo de las tecnologías de información y comunicación.

Promover el intercambio de propuestas educativas y de recursos didácticos, además de recuperar las experiencias que se han desarrollado con éxito en las escuelas del país (ILCE, s.f.: ¶ 4).

Lo que en Latinoamérica se ha entendido como educación para los medios, ha estado permeado de una pobre reflexión sobre los procesos de mediación e interacción que se dan entre los sujetos y las audiencias, reduciendo los medios a propuestas de contenido sin considerar cómo se configuran discursiva, lógica y técnicamente los mensajes; así lo que sucede en relación con la educación mediática en nuestro contexto tiene que ver con procurar dotar a los sujetos de una defensa contra los mensajes o bien aceptar acríticamente los medios como parte de la modernización educativa (Orozco, 1997).

Cuando se habla de alfabetización mediática, generalmente se piensa en un adiestramiento de los usuarios en el manejo instrumental del medio (tal vez por relacionar la alfabetización mediática con la alfabetización tal como es definida funcionalmente)

o en el mejor de los casos, en el manejo de los lenguajes propios de diferentes medios, olvidando cuestionar “la relación autoridad-conocimiento-discurso” (*ibid.*: 14).

En el primer caso, sobre la alfabetización mediática meramente instrumental, la escuela no ha logrado posicionarse tampoco como instancia alfabetizadora. En un estudio realizado por Davis (1999) en población universitaria, se observó, que respecto al aprendizaje de habilidades para el manejo de la computadora, los estudiantes utilizaban métodos como ensayo error y aprendizaje con sus grupos de pares (métodos que puntuaron más alto en una encuesta con 1 176 estudiantes); lo cual significa que el aprendizaje incluso instrumental del medio, se realiza de manera informal y no se ha adquirido por medio de un proceso escolarizado. En el mismo estudio, mediante grupos de discusión, los estudiantes señalaron que sus profesores universitarios consideraron que ellos ya tenían las habilidades para el manejo de la computadora, luego entonces, desde el punto de vista de los profesores, los estudiantes no necesitaban un aprendizaje escolarizado de este tipo de alfabetización mediática funcional.

En el segundo caso, sobre el cuestionamiento de la relación autoridad-conocimiento-discurso la educación y la alfabetización mediática tendrían que procurar una deconstrucción de los medios y de sus discursos y representaciones, a fin de que los sujetos puedan construir sus propias representaciones de los mensajes mediáticos y tengan la posibilidad de cuestionar la forma en cómo se producen y se legitiman los conocimientos, esto es, permitir que exista una pluralidad de formas y de representaciones que se dan en diferentes contextos (Orozco, 1997).

### Los cambios en el alfabetismo: lugar, aprendizaje y complejidad

Los cambios que está sufriendo el alfabetismo pueden caracterizarse por lo menos de acuerdo con tres situaciones: la primera, es el desplazamiento de las prácticas de alfabetismo de los ambientes escolarizados a fuera de ellos; la segunda, relacionada directamente con la anterior, son los cambios que está sufriendo el aprendizaje con relación a las prácticas de alfabetismo y, finalmente, la tercera, es el nivel de complejidad de dichas prácticas.

Ya se ha venido hablando de la desubicación de las prácticas de alfabetismo. Se podría pensar que el desplazamiento de las prácticas, de la escuela a la “calle”, obedece únicamente a las nuevas condiciones comunicativas y tecnológicas que prevalecen en la sociedad actual. No obstante, y aún antes de lo que se podría llamar la revolución comunicativa-tecnológica, este desplazamiento se explica por la búsqueda de convertir a la alfabetización adquirida formalmente en una práctica que pudiera ser la forma a través de la cual los sujetos adquieran, representen y transformen los discursos que moldean las relaciones sociales (Gee, 2008). Académicamente este desplazamiento se identifica con el nombre de nuevos estudios sobre el alfabetismo, e ideológico, ideal y

teóricamente, el desplazamiento se ubicaría como el paso de la alfabetización funcional escolarizada al ejercicio de un alfabetismo crítico.

Se acepta por tanto que la práctica de alfabetismo ya no puede ser contenida en la institución escolar que sigue empeñada en verla como una habilidad instrumental para decodificar textos y no para entender y dar sentido a la realidad.

Indudablemente si la realidad actual está mediatizada –en el sentido de la dependencia del sujeto hacia los medios (Orozco, 2001)– el desplazamiento se explica por la falta de funcionalidad de la alfabetización –valga la redundancia– funcional adquirida en la escuela. Una práctica de alfabetismo (PA) que permita decodificar textos, que ayude a leer pero no a entender y dar sentido a lo que se lee, es inoperante *aún* dentro de la escuela y con más razón fuera de ella. No se está implicando que las prácticas de alfabetismo fuera de la escuela sean necesariamente críticas; sin embargo, se reconoce que la PA de la “calle”, adquiere necesariamente un significado diferente a la mera decodificación; significado que se construye tanto por su uso en espacios no restringidos por la lógica institucional de la escuela,<sup>19</sup> como por la relación de las prácticas de alfabetismo con diferentes dominios semióticos.<sup>20</sup>

Sobre las formas en las que está cambiando el aprendizaje en relación con las prácticas de alfabetismo, parece necesario situar primero una explicación, más o menos vigente –la que ofrece la psicología sociocultural– de cómo sucede el aprendizaje.

Ya desde la segunda década del siglo XX, la psicología sociocultural ofreció explicaciones contrapuestas a la forma de entender las funciones cerebrales superiores como meros reflejos. Estas explicaciones implicaban que, en tales funciones, estaban involucrados los componentes sociales (interacciones subjetivas) y los usos de instrumentos que actuaban como mediadores (Rivière, 1988). La adopción de esta perspectiva provocó un viraje en la forma de aproximarse al aprendizaje; así, de estudiar al individuo se pasó a estudiar el rol de los contextos materiales y sociales (grupos sociales) para entender cómo el conocimiento es construido.

La perspectiva sociocultural nutrida de los aportes de Vygotsky asume los siguientes principios:

1. El aprendizaje primero es mediado en el plano interpsicológico entre una persona y otra a través de artefactos culturales, y luego es apropiado por los individuos en el plano intrapsicológico.

---

<sup>19</sup> Se refiere a su organización, su persecución del orden, su modelo de comunicación, y dependencia al conocimiento impreso.

<sup>20</sup> Domino semiótico se refiere a: “Cualquier conjunto de prácticas que involucra una o más modalidades (p.e. texto oral, escrito, símbolos, sonidos, artefactos, gráficas)” (Gee, 2007: 19).



2. El aprendizaje en el plano interpsicológico generalmente involucra la tutoría de personas con mayor conocimiento cultural en un proceso conocido como andamiaje.
3. Los conceptos, estrategias y tecnologías involucrados en la construcción de sentido son histórica y culturalmente construidos.
4. El potencial de aprendizaje siempre está en continuo cambio y el rango de sus posibilidades de adquisición dependen de lo que el sujeto ya conoce, la naturaleza del problema a resolver, la actividad estructurada donde se da el aprendizaje y la calidad de las interacciones de este sujeto con otros (Lee y Smagorinsky, 2000).

La importancia de esta perspectiva en relación con los estudios sobre el proceso de alfabetización, es que es un proceso tanto instituido por el aprendizaje como instituyente de él, es decir, se asume al alfabetismo como una habilidad adquirida a través de un proceso de aprendizaje (Graff, 1991), pero también se reconoce que es a la vez una herramienta de aprendizaje. Así, la perspectiva sociocultural ofrece elementos para entender “cómo las personas aprenden nuevos conocimientos y hacen nuevas interpretaciones utilizando herramientas como el lenguaje, textos escritos [...] y otros sistemas de símbolos (Lee y Smagorinsky, 2000: 4).

El alfabetismo como herramienta cultural es utilizado cuando los sujetos participan en comunidades de práctica (Gutiérrez y Stone, 2000), y dichas comunidades pueden o no ser un salón de clases.

Un cambio sobre las formas de aprendizaje en relación con el alfabetismo es primero reconocer que este, en cuanto práctica aprendida y desde la perspectiva sociocultural, no puede entenderse como un mero traspaso de mano en mano, es decir, de un maestro a un estudiante ya que: “el proceso de apropiación es recíproco y el cambio cognitivo ocurre en el proceso de construcción mutua” (Newman, Griffin y Cole, 1989 citado en Lee y Smagorinsky, 2000: 2).

Evidentemente, lo que sucede en las escuelas –a pesar de que la perspectiva sociocultural supuestamente está presente por lo menos discursivamente entre los maestros– en relación con el proceso de alfabetización funcional, se asemeja más a un aprendizaje transferido que construido y es por ello que los usos del alfabetismo aprendido en la escuela se restringen a la decodificación de textos y en última instancia a la lectura oficial e instituida de las representaciones. Si no se entiende y se permite que los alumnos traigan consigo sus propias representaciones y lecturas de la realidad, la práctica del alfabetismo se convierte en un mero acto de decodificación que no hace sino crear una forma de privación cultural (Giroux, 2003).<sup>21</sup> Por otro lado, si los nuevos alfabetismos se

---

<sup>21</sup> Giroux define que el analfabetismo dentro del discurso dominante, no es solo la incapacidad de leer y escribir, sino una forma de privación cultural definida como la incapacidad de valorar la historia, la habilidad lingüística y la experiencia vivida.

aprenden fuera de la escuela, en un espacio no escolarizado, es posible que primero se aprendan como un intercambio sociocultural;<sup>22</sup> intercambio que involucra no solo el aprendizaje instrumental –por ejemplo, el alfabetismo digital instrumental– sino el intercambio de visiones y perspectivas de la lectura que se hace de las representaciones de la realidad.

En relación con el aprendizaje, se proponen tres espacios teóricos que ejemplifican los tipos de actividad que se pueden dar en un salón de clases: actividad en el espacio oficial, en el espacio no oficial y en el llamado tercer espacio (Gutiérrez y Stone, 2000).

En el espacio oficial, los estudiantes interactúan con el discurso de un maestro; comúnmente el aprendizaje en este espacio se mueve hacia una sola dirección. El proceso de alfabetización funcional se situaría como un aprendizaje en el espacio no oficial. El tercer espacio<sup>23</sup> describe los diferentes discursos de los actores sociales y para ejemplificar cómo estos discursos conviven y tienen la posibilidad de convertirse en potenciales factores de aprendizaje en dos vías: del discurso individual al discurso escolar y viceversa.

Este tercer espacio se distingue de los otros por “el diálogo entre los participantes y la asociación entre sus diferentes *scripts*, lo que constituye un genuino intercambio entre perspectivas y formas de entender el mundo” (Gutiérrez y Stone, 2000: 157).

Básicamente el tercer espacio, constituye un marco conceptual que contiene o soporta los discursos culturales específicos generados, influenciados y sostenidos en la interrelación entre la escuela y la práctica del alfabetismo (Wilson, 2000); esta última vista como un constructo sociocultural y no solo entendida desde un modelo autónomo. El tercer espacio permitiría, en teoría, la construcción de una práctica de alfabetismo crítica. Finalmente, en el espacio no oficial, la interacción de discursos se lleva a cabo solo entre los mismos sujetos.

Las formas de interacción subjetivas que se dan en los diferentes espacios de aprendizaje, pueden ser útiles para explicar el desplazamiento del alfabetismo de adentro, hacia fuera de la escuela, pero también ofrecen la posibilidad de construir un tipo de alfabetismo escolarizado –en un tercer espacio– que rebase lo meramente funcional.

Un cambio posible respecto al aprendizaje y los nuevos alfabetismos, es la posibilidad de convertirlos en prácticas para aprender. Si los nuevos alfabetismos actúan en dominios semánticos, suceden tres cosas cuando se aprende tal dominio:

---

<sup>22</sup> Ya se especificó en el estudio de Davis (1999), que el aprendizaje de las habilidades instrumentales para el manejo de una computadora, se apoya en el aprendizaje entre pares.

<sup>23</sup> Son diferentes autores los que han utilizado la categoría de tercer espacio. Soja (1996) lo utiliza para referirse a una reconceptualización de las interacciones humanas de acuerdo con el espacio físico donde se presentan. Bhabha (1994) se refiere al tercer espacio como el constitutivo de los discursos donde incluso los mismos símbolos pueden ser apropiados, traducidos, re-historiados y leídos como algo nuevo (citado en Birr *et al.*, 2004).

- 1) Aprendemos de la experiencia, al ver, sentir y operar en el mundo de nuevas maneras.
- 2) Ya que los dominios semánticos usualmente son compartidos por grupos de personas que los utilizan como prácticas sociales distintivas, obtenemos el potencial de poder afiliarnos a este grupo social (aun cuando nunca se conozca a las personas cara a cara).
- 3) Obtenemos recursos para prepararnos al aprendizaje futuro y a la resolución de problemas en tal dominio semántico o en dominios relacionados.

Estas tres cosas, entonces, involucran el aprendizaje activo: experimentar el mundo en nuevas maneras, formar nuevas afiliaciones, y prepararnos para aprendizajes futuros (Gee, 2007: 24).

Es por ello que los nuevos alfabetismos, al operar con diferentes dominios semánticos –a diferencia de la alfabetización que se enseña en la escuela que opera con un dominio: el texto escrito–, pueden convertirse en prácticas para aprender permanentemente utilizando la experiencia ganada sobre el mundo y la formación de nuevas interacciones subjetivas, que son en última instancia, según la teoría sociocultural, la forma en la que es mediado el aprendizaje.

El alfabetismo es un proceso complejo, especialmente el aprendizaje de la alfabetización que rebasa lo meramente funcional, ya que lo que está en juego es un proceso de nombrar al mundo para darle sentido. Pensar en el alfabetismo como un concepto más amplio se apoya en dos razones: la primera es que él trabaja no solo con textos escritos, sino con textos multimodales que combinan palabras, sonidos e imágenes; y la segunda es que existen múltiples alfabetismos asociados a diferentes discursos y dominios semánticos que poseen sus propias reglas (Gee, 2007). Por ello estamos ahora ante un cambio en el nivel de complejidad de las prácticas de alfabetismo.

El cambio en este nivel se explica por la interacción e inclusión de diferentes elementos que conforman los nuevos alfabetismos: los tipos de alfabetización, los espacios posibles de la práctica de alfabetismo dentro de la escuela (espacio escolarizado), los espacios no escolarizados donde conviven los diferentes tipos de discurso, los dominios semánticos y la influencia del sistema comunicativo.

Hasta ahora se ha hecho referencia al alfabetismo de una manera genérica, es decir, como una práctica social que incluye pero rebasa lo meramente funcional. No se ha hecho distinción formal entre las diferentes prácticas de alfabetismo o alfabetismos múltiples, entre estos el digital.

La indiferenciación obedece a que se entiende el alfabetismo digital como una práctica social, y en este sentido lleva (o debería llevar) implícitamente las formas y objetivos de los otros tipos de alfabetismo; el alfabetismo digital conlleva el aprendizaje de un alfabetismo funcional que en su versión digital implica, además de la decodificación textual y gráfica, la operación instrumental del medio. Asimismo, incluye un alfabetismo cultural que permite la adquisición de elementos lingüísticos e históricos para poder participar de la vida

política y cultural, y finalmente, incluye también un alfabetismo crítico que tiene los objetivos de ayudar a la construcción social del conocimiento, el reconocimiento del proceso ideológico involucrado en la lectura de textos, y la lucha por recuperar la propia voz y la historia (McLaren, 1998). Los nuevos alfabetismos no son automáticamente críticos, para ello se requiere aprender no solo a entender y producir significados, sino pensar sobre estos a un meta nivel y descubrir cómo los niveles están relacionados (Gee, 2007).

En otra línea de análisis, es posible identificar tres categorías de las nuevas formas de aprender los nuevos alfabetismos:

- 1) Alfabetismo funcional: cuya metáfora es la utilización de las computadoras como herramientas y donde los estudiantes se posicionan como usuarios de la tecnología
- 2) Alfabetismo crítico: donde la metáfora es “las computadoras como artefactos culturales” y la posición del sujeto o estudiante es cuestionar la tecnología y
- 3) Alfabetismo retórico: donde las computadoras son vistas como medios hipertextuales que permiten posicionar al sujeto como productores de la tecnología (Selber, 2004).

En este sentido es que se ve al alfabetismo digital como una práctica que conjuga los diferentes tipos de práctica –funcional, cultural, crítica y retórica–. Estos tipos de alfabetismos pueden o no converger en espacios posibles de las prácticas sociales (incluida la escolarización). Por ejemplo, se sitúa al alfabetismo funcional en el espacio oficial, que como ya se mencionó es el tipo de práctica que se privilegia en la escuela, incluido el alfabetismo funcional en relación con el uso de la tecnología. Asimismo, se coloca al alfabetismo crítico como aquel que puede emerger únicamente en un tercer espacio donde se acepta la interacción de los discursos oficiales y los propios del sujeto. La práctica de alfabetismo cultural y retórico se sitúan en el espacio no oficial, ya que como espacios desmarcados de la lógica institucional de la escuela, posibilitan el aprendizaje de elementos lingüísticos e históricos no oficiales que permiten la verdadera participación en la vida cultural y no solo versiones de la vida cultural embebidas en el currículo escolar.

La práctica de alfabetismo retórico, que posiciona a los sujetos como productores de la tecnología, se coloca en el espacio no oficial con la intención de especificar que esta práctica social no puede ocurrir en las condiciones actuales de las escuelas, donde los maestros por ser inmigrantes digitales no pueden encausar la producción mediática de los nativos digitales. Tal vez sea posible que tanto el alfabetismo retórico como cultural se produzcan en un tercer espacio, siempre y cuando la escuela esté dispuesta a cambiar sus lógicas de interacción discursiva.

Por otro lado, parte de la complejidad de los nuevos alfabetismos son los discursos (primarios y secundarios) que atraviesan los espacios de prácticas sociales. El discurso primario –aquel que el individuo aprende en su primer grupo social de referencia, la familia– atraviesa primero el espacio no oficial, mientras que los discursos secundarios –aquellos

que se aprenden en diferentes instituciones sociales como la escuela– atraviesan primero el espacio oficial. Ambos discursos pueden encontrarse en la categoría del tercer espacio, como se describió.

Finalmente, el sistema comunicativo actual enmarca y dinamiza las prácticas de alfabetismo, a la vez que tiene una marcada influencia en los dominios semánticos –convirtiéndolos en multimodales– y en los discursos, influenciando la forma en cómo estos se conforman y representan finalmente las formas distintivas de hablar-escuchar, leer, escribir, actuar, pensar y crear. Por ello podemos argumentar que estamos ante formas de alfabetismo digital complejas, ya que interaccionan con diferentes formas de alfabetismo que son requeridas en el nuevo panorama mediático-comunicativo.

### Los desencadenadores de los nuevos alfabetismos: diferentes explicaciones

¿Qué es lo que puede llevar a una persona a adquirir nuevos alfabetismos de manera informal? En primera instancia la pregunta se contesta fácilmente si se hace el esfuerzo de realmente situar al alfabetismo, primero, como una práctica social que no está contextualizada únicamente en la escuela y, segundo, como una práctica que no consiste en la mera decodificación de textos y su representación en lenguaje escrito, sino en una actividad que permea toda la vida social del sujeto.

Se da por sentado que hay ciertamente diferentes usos del alfabetismo tal como se ha venido exponiendo –funcionales, culturales y críticos–; sin embargo, incluso el alfabetismo funcional tiene un rol dentro de la vida del sujeto, ya que actualmente vivimos en un mundo codificado en símbolos; desde la naturaleza simbólica de nuestro pensamiento a través del lenguaje, hasta el proceso de comunicación social codificado en signos representados a través de textos, imágenes y sonidos.

Considerando entonces la naturaleza simbólica de nuestra vida social y los diversos contextos en las que puede operar, es posible ver a los alfabetismos a la vez como prácticas sociales y como procesos de semiosis.<sup>24</sup>

Los nuevos alfabetismos digitales se caracterizan por un cambio de lugar, tanto en su ejercicio –en la calle–, como en su desarrollo –dentro de espacios donde se desenvuelven las prácticas sociales–. Asimismo los nuevos alfabetismos son formas ricas en complejidad ya que se integran por otras formas posibles de practicar el alfabetismo, como la funcional, la cultural, la retórica y la crítica que permiten la construcción del sentido de los discursos que son intercambiados por los medios digitales.

<sup>24</sup> Semiosis se define como el proceso y efectos de la producción y reproducción, recepción y circulación de sentidos en todas las formas, usadas por cualquier tipo de agente de la comunicación. Semiótica se refiere al estudio de la semiosis, mientras semiosis se refiere específicamente al proceso en sí mismo (Hodge y Kress, 1998: 261).

En las condiciones comunicativas actuales, disponemos de un universo simbólico que circula por una cantidad desmesurada de información. El proceso de semiosis, como parte de nuestro proceso intelectual, opera para poder producir, reproducir y recibir este universo de signos. Y en este sentido no se necesitaría del alfabetismo tal como se entiende *convencionalmente*. Dicho de otra forma “para ciertos usos del lenguaje, la alfabetización no es solo irrelevante, sino es un obstáculo importante” (Ong, 1970 citado en Graff, 1991).

No obstante, históricamente el proceso de alfabetización se hace necesario cuando el universo simbólico adquiere valor cultural y se legitima socialmente a través de diferentes instituciones sociales como la escuela, lo cual conlleva consecuencias ideológicas y políticas. Es por ello que la condición de ser alfabetizado se convierte en una moneda cultural y adquiere el estatus distintivo del hombre civilizado (Olson, 1975 citado en Graff, 1991). Se entiende entonces que la alfabetización clerical –utilizando la metáfora de Ivan Illich, (1987)– se convierte en un marcador que incluso provoca una caracterización peyorativa de los sujetos considerados analfabetas. La alfabetización que se enseña en la escuela cumple su función de enseñar a leer el conocimiento considerado válido culturalmente, incluso ha superado irónicamente esta expectativa, al mantener y legitimar la hegemonía del estado.

Con lo expuesto hasta el momento se puede delinear una explicación de por qué se desarrollan nuevas prácticas de alfabetismo fuera de la escuela. La primera y más obvia es que la práctica del alfabetismo escolarizado, al tratar con la lectura de conocimientos legitimados, en especial, a través de la cultura del libro impreso, es insuficiente para enfrentarse a otros contextos donde los conocimientos e información son presentados por otras instancias; las más importantes son hoy en día los medios de comunicación masivos, que además de que muestran de forma diferente el conocimiento –de textos impresos a textos multimodales– necesariamente implican una lectura diferente:

En panorama actual de la comunicación puede ser caracterizado por la metáfora del movimiento de decir el mundo a mostrar el mundo. La metáfora muestra un profundo cambio en el acto de leer, que puede ser caracterizado por las frases “leer como interpretación” y “leer como forma de ordenar”. La metáfora y las dos frases nos permiten explorar dos posiciones del proceso de lectura, una limitada que implica “obtener significado de un texto escrito” y otra más amplia que implica “dar sentido al mundo que me rodea” (Kress, 2007: 140).

Entonces, ante el panorama comunicativo actual, el cambio en el proceso de la lectura implica no solo un acto de decodificación, como se enseña en la escuela, sino el poder leer como un acto de semiosis. En este sentido es que la nueva exigencia hacia el acto de lectura provoca que los nuevos alfabetismos se desarrollen en los espacios no

oficiales de aprendizaje, espacios donde se interactúa con el ecosistema comunicativo en su conjunto.

Por otro lado, la tecnicidad y el *affordance* de cada medio de comunicación requieren un aprendizaje, por lo menos, instrumental. Este aprendizaje, que forma parte de los nuevos alfabetismos, se adquiere por lo general de manera informal<sup>25</sup> a través del contacto e interacción con los nuevos medios; sin embargo, aunque los medios formen parte actual de nuestras experiencias y se reconozca la tendencia a la mediatización (Orozco, 2001) como parte fundamental de las condiciones sociales actuales, no se explica por qué algunas personas aprenden su manejo instrumental –p.e., una computadora– y otras parecen ser incapaces de aprenderlo. Una posible explicación es la diferencia generacional entre los sujetos; la condición de los llamados nativos digitales es diferente a la de los inmigrantes digitales. Los primeros han crecido rodeados de las tecnologías digitales mientras que los segundos, aunque pueden adaptarse al uso de la tecnología, conservan un pie en el pasado (Prensky, 2006). En el mismo sentido es que se habla de que los nuevos alfabetismos requieren una disposición mental diferente –*mindset*– donde se utilizan las tecnologías de una manera completamente nueva, a diferencia de ver a las tecnologías como herramientas para soportar las mismas formas culturales solo que de manera más tecnologizada. Entonces el tipo de interacción, contacto y acceso a las tecnologías marcan la diferencia en el aprendizaje –primero instrumental y después social– de los medios digitales. Por ello es que “los estudiantes de hoy, ya no son las personas para las que el sistema educativo fue diseñado” (Prensky, 2006: 30). Así se entiende que las nuevas habilidades –alfabetismos– se desarrollen de manera informal fuera de la escuela.

No se puede dejar de lado en este análisis que la omnipresencia de los medios obedece a una lógica de mercado que se encarga de sembrar necesidades para su uso; lo anterior no se refiere solo a las necesidades básicas de comunicación, por ejemplo, el uso del teléfono celular, sino a la lógica mercantil que motiva a los usuarios a buscar cada día artefactos tecnológicos con características novedosas: que presenten gráficos de mayor resolución, que tengan mayores funciones, mejor conectividad, mayor rapidez, que ofrezcan más posibilidades de entretenimiento, etc. Características todas que se conjugan y convergen en diferentes dispositivos, por ejemplo, un teléfono “inteligente” multimedia con conexión a Internet, pantalla táctil, teclado virtual, conectividad wi fi, cámara de n... mega pixeles, que maneje la agenda, que permita almacenar canciones y videos, así como enviar y recibir correo electrónico. Esta convergencia de características en diferentes dispositivos motivan a los usuarios a aprender el uso instrumental informal del medio, mientras que la lógica del mercado motiva a las personas a consumirlos.

---

<sup>25</sup> Ver estudio de Davis citado en este trabajo.

La fuerte presencia mediática en las experiencias cotidianas, no solo impulsa a consumir y a aprender a usar los medios, sino que también modifica las formas en cómo nos relacionamos y nos posicionamos como audiencia ante los mensajes mediáticos. Orozco (2001) propone que el proceso de ser audiencias actuales significa: 1) una transformación en su estructuración; de identificarnos por criterios tradicionales como edad o sexo o por criterios situacionales como el nivel de escolaridad, a identificarnos por el tipo de mensajes mediáticos que consumimos que van conformando cada vez más nuestra identidad; 2) una modificación en nuestros vínculos sociales y con nuestro entorno; de pasar por ejemplo, de la interacción cara a cara, a establecer interacciones a través de diferentes pantallas; 3) una desubicación espacial y temporal del intercambio social y de las formas de participación. Las modificaciones en las formas de ser audiencia requieren el aprendizaje de nuevas habilidades semióticas, no solo para interpretar los mensajes, sino para relacionarnos de manera diferente con la información y hacer un uso de esta para poder interactuar con los otros y sus formas particulares de ser también audiencias. No se está implicando que los alfabetismos son las únicas vías para la interacción social, no obstante, son necesarios para entender cómo los mensajes mediáticos influyen y reestructuran nuestra condición de ser y relacionarnos –sintonizarnos– con los otros. Y esta puede ser suficiente motivación para desencadenar el aprendizaje de nuevas habilidades que incluyen los alfabetismos actuales.

El alfabetismo digital, como práctica que responde a un nuevo ecosistema comunicativo, puede ser abordado –en cierto sentido– como una forma de recepción ante los diferentes mensajes multimodales que circulan principalmente en la red, ya que las formas de recepción se articulan en el alfabetismo por medio de los mensajes mediáticos utilizados para diferentes fines sociales como la comunicación interpersonal, la recreación y el trabajo, entre otros. Por ello es que las investigaciones sobre la recepción de la comunicación social pueden aportar elementos sobre los desencadenadores de los nuevos alfabetismos; concretamente la categoría teórica –súper temas– entendida como constructos temáticos a través de los cuales las audiencias establecen relaciones entre su mundo y su vida cotidiana (Jensen, 1995), puede ser útil para conocer primero, cómo se interpretan y reconstruye el sentido de los mensajes (Jensen, 1997) y, segundo, para reconocer el tipo de mensajes con los que los jóvenes se identifican; la interpretación y la identificación forman parte de las actividades y habilidades que conforman el alfabetismo digital, por ello es que la identificación de súper temas, puede ayudar a esclarecer los constructos temáticos que llevan al desarrollo de prácticas de alfabetismo.

En otra línea similar de análisis, que involucra la interpretación de mensajes y la significación de estos en la vida cotidiana, se puede mencionar a los temas generadores como posibles desencadenadores de los nuevos alfabetismos; estos se entienden como los temas que integran la realidad social y la vida de cada persona y que son a la vez reflejo de su pensamiento y de su actuar sobre la realidad (Freire, 2005). Los temas



generadores<sup>26</sup> provocan una acción y “contienen en sí la posibilidad de desdoblarse en otros temas que, a su vez, provocan nuevas tareas que deben ser cumplidas” (*ibid.*: 126).

La identificación de tales temas y de los súper temas sirve como referencia conceptual para poder explicar y comprender los dominios y eventos sobre los cuales se desarrollan las prácticas de alfabetismo fuera de la escuela.

---

<sup>26</sup> Freire (2005) distingue “palabra generadora” de aquella que la educación problematizadora o la educación de la comunicación busca e investiga de “los temas generadores”, entendidos como aquellos que se busca e investiga en la pos alfabetización.

## CAPÍTULO II

### El alfabetismo digital en acción

#### ¿Cómo y para qué los jóvenes se alfabetizan digitalmente?

Dos escenarios. Cuando llega Claudia de la escuela lo primero que hace es sentarse frente a la computadora que se encuentra en la sala de su casa. Una vez que la pantalla se ilumina, hace varios clic para iniciar su sesión en el Messenger. Empieza a teclear mensajes y navega en su lista de contactos para ver quién está conectado. Así inicia una conversación trasladando su socialización al espacio virtual. Mientras tanto, y en modo *multitasking* (multitareas), continúa “bajando” un video sobre *Anime*, con el cual, una vez editado, realizará su propio video que planea someterlo a un concurso en línea. Si tiene tarea escolar inicia en Google una búsqueda de la cual seleccionará rápidamente dos o tres enlaces; dependiendo de la tarea y de su interés decidirá si se desplaza superficialmente (*scrolling*) por las páginas de información o si se detiene a leer con más detalle. Acto seguido selecciona fragmentos de información y los pega en un nuevo documento de texto, en el cual se asegura de hacer transformaciones de formato, como cambiar el tipo de letra, a fin de aparentar que se ha trabajado con el contenido. Probablemente retransmitirá su tarea a través del Messenger a un compañero de clase. Después de algunas horas decide ir a jugar videojuegos en su Wii, previo contacto con algunos amigos vía SMS para invitarlos a jugar a su casa.

Juan se encuentra en la clase de matemáticas. Mientras el maestro está explicando un procedimiento, tiene abierta la pantalla de su laptop y realiza una actualización de su estado en Facebook (probablemente estará tentando a escribir que la clase es aburrida) al tiempo en que navega por los mensajes que sus amigos “subieron al *face*”. Quizá en un ataque de remordimiento estudiantil, tenga abierto un procesador de textos para tomar notas.

Ante estos escenarios, maestros y padres solo pueden observar que evidentemente el uso de los medios digitales acapara la atención y tiempo de los jóvenes y dependiendo de sus propias condiciones y experiencias, expresarán su opinión. Algunos

padres consideran que el uso de las computadoras es necesario como ayuda al aprendizaje y a las tareas escolares, aunque hay que limitar su uso, por ello tratan de limitar el tiempo que sus hijos pasan frente a la computadora. Los maestros podrán ver como una afrenta el uso de computadoras en clase, desde que acaparan la atención de sus estudiantes en sus clases expositivas, por ello es probable que las prohíban o, bien, que desde la escuela se pongan normas y límites para su utilización, especialmente el uso de la red, que se destina solamente para búsqueda de información para tareas consideradas escolares.

Con el advenimiento de cualquier medio, las opiniones suelen dividirse y complejizarse. Detractores y entusiastas argumentan a favor o en contra del uso de los medios. En este libro nos aproximamos al uso de los medios digitales más que como una amenaza, como una oportunidad para propiciar aprendizaje escolar.

A continuación se presenta una descripción de las prácticas de alfabetismo digital que los jóvenes tienen fuera de la escuela, en la calle, a fin de proponer formas en las cuales estas puedan ser utilizadas e integradas en las aulas escolares en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La descripción está fundamentada en una investigación realizada con trece jóvenes entre 16 y 18 años que cursan el bachillerato, en escuelas públicas y privadas, y que viven en una zona urbanizada del Occidente de México.<sup>1</sup> La investigación se realizó mediante entrevistas y algunas observaciones de campo; asimismo se tomaron datos de diferentes encuestas realizadas con la población mexicana referentes al uso de los medios digitales<sup>2</sup> a fin de tener un panorama más amplio sobre las prácticas de alfabetismo digital de los jóvenes.

---

<sup>1</sup> Jóvenes que habitan la zona conurbada de la ciudad de Guadalajara, Jalisco, México. El bachillerato en México se cursa después de cubrir doce años de escolaridad básica.

<sup>2</sup> Investigación realizada bajo la metodología mixta, en la que se contestaron dos preguntas principales: ¿cómo son las prácticas de alfabetismo digital de los jóvenes fuera de la escuela? y ¿cómo pueden integrarse estas prácticas a la escuela? Por el tipo de metodología mixta se enfatizó la importancia de contestar las preguntas sobre el paradigma de investigación cualitativo o cuantitativo, utilizándose por tanto datos de las dos tradiciones: cualitativa –a través de entrevistas a profundidad y observación– y cuantitativa –utilizando datos ya recolectados y documentados por otros– con el fin de realizar un meta-análisis (Tashakkori y Teddlie, 1998) para tener una visión de los hallazgos encontrados en otros estudios referentes al tema de la investigación. En el análisis de los datos, a fin de poner en interacción ambas aproximaciones metodológicas, se procedió tanto de manera inductiva como de manera deductiva a partir de categorías ya construidas que dieran sentido a los datos.

## Acercamiento general a los usos y consumo de los medios digitales

Es común asumir que los jóvenes actuales, entre 15 y 18 años, forman parte de la generación digital, que es definida por crecer rodeada de los nuevos medios, principalmente las computadoras personales y el Internet. Esto implica que los jóvenes de hoy, al interactuar con las computadoras, se enfrentan a nuevas condiciones como:

- 1) Creación de nuevos estilos de comunicación e interacción
- 2) Desarrollo de un aprendizaje “juguetón” posibilitado por el Internet
- 3) Desarrollo de habilidades o nuevas formas de alfabetismo propiciadas por las nuevas condiciones sociales y educativas
- 4) Influencia de la tecnología en la esfera psicológica, entre esta la creación de nuevas formas de identidad y de personificación, por ejemplo vía el chat y
- 5) Considerar al Internet como impulsador de una nueva democracia, donde cualquiera, incluyendo los jóvenes, son más orientados a ejercer responsabilidad y participación social (Buckingham, 2006).

En nuestro contexto social, los jóvenes efectivamente se encuentran, por lo menos, con cuatro de las cinco condiciones mencionadas. Una de las prácticas más recurrentes, sino es que la más, es precisamente la comunicación mediada electrónicamente. No hay joven que no reporte el uso cotidiano de la mensajería instantánea o, bien, de una red social incluso como actividad primaria en el uso de las computadoras.

Asimismo, el aprendizaje mediado electrónicamente adquiere otro tamiz diferente al aprendizaje tradicional; los jóvenes reconocen sobre todo las facilidades de la búsqueda y gestión de información en la elaboración de su trabajo escolar; la satisfacción que les reporta el saber buscar la información es valorada por cada uno de ellos y son capaces de reconocer, incluso, sus propias estrategias de aprendizaje. Y para realizar estas dos tareas, por supuesto que los jóvenes muestran diferentes habilidades semióticas e instrumentales. De igual forma, los jóvenes que utilizan la comunicación mediada son conscientes de la identidad que ponen en juego por lo que la mayoría de ellos la protege.

La quinta condición, la participación y responsabilidad social, es algo que en nuestro contexto está ausente. La posibilidad abierta que dan los nuevos medios sobre este punto, están incluso, fuera de la consciencia y del discurso de los jóvenes; sin embargo, esta no es una condición particular de nuestro entorno. Es necesario reconocer que para lograr la participación social los jóvenes y cualquier otro sector de la población se debe pasar a un ejercicio político de las prácticas:

...efectivamente, existe una generación Internet, la cual inventa nuevos terrenos de aventura que ha restablecido el optimismo que hacía falta a la generación precedente... En

Occidente, esta generación se beneficia de la paz, de un nivel de vida elevado y de todas las adquisiciones de la comunicación desde hace cincuenta años. Internet es el soporte de este salto cultural. Sin embargo, mucho más que el rendimiento de las tecnologías, lo que es realmente interesante es el regreso de las utopías, ese deseo de cambiar las cosas. Pero esta generación debe comprender lo antes posible que no podrá expandir su búsqueda de creación individual solo mediante un sistema de comunicación, por muy interactivo que éste sea. Deberá pasar en algún momento de la red a la política (Wolton, 2000: 32).

Este salto de la red a la política, se relaciona paradójicamente con lo que la tecnología refuerza, que es el individualismo en detrimento de la dimensión colectiva (Wolton, 2000). Las prácticas observadas en los jóvenes son precisamente más individuales que colectivas (en el sentido de ser políticas). Dichas prácticas giran alrededor de dos puntos principales: la comunicación y la gestión de información para la recreación y el aprendizaje. No obstante, más que creativas, son reproductivas, en el sentido que reproducen –no crean diferentes– acciones convencionales: la comunicación mediada electrónicamente es sostenida principalmente con los mismos amigos a los que vieron por la mañana en la escuela; las búsquedas en Internet que obedecen a requerimientos escolares, se realizan con el objetivo anquilosado de entregar “una tarea” no de conjuntar y producir un escrito nutrido de las infinitas fuentes de información que viajan por la red y enriquecer así el proceso de aprendizaje; incluso, el uso de ciertas aplicaciones en particular, que implica el desarrollo de distintas habilidades digitales, es propiciada por el interés de participar en la socialización:

es que es la vida como quien dice ya casi, porque todos están, o sea, a lo que he visto la mayoría tiene computadora en su casa, o sabe utilizarla, ya no es de dame tu teléfono, es de dame tu Messenger, ¿te conectas? (entrevista 1).

Con lo anterior no se quiere implicar que las prácticas de alfabetismo digital son en realidad actividades sociales convencionales “puenteadas” por un medio digital, es decir, que el medio digital no tiene un verdadero impacto en ellas, sino que es necesario matizar los usos para explicar y describir qué es lo característico de las prácticas de alfabetismo digital informales en nuestro entorno social y poder así rescatar sus aspectos positivos para pasar a discutir cómo y en qué medida se pueden integrar en la escuela.

Un estudio realizado por el Foro Generaciones Interactivas compuesto por la Universidad de Navarra y la Organización Universitaria Interamericana (OUI) (Fundación Telefónica y Ariel, 2008), señala que en México la penetración de computadoras en los hogares donde existen niños y adolescentes entre 10-18 años alcanza 70% (68,6 según encuesta realizada N=20 941). La cifra del acceso a Internet rebasa la media de 45,9,

comparado con otros países latinoamericanos, alcanzando un porcentaje de 47.1 según la encuesta citada.

Aparentemente existe la tendencia de mayor profusión tecnológica en hogares con niños-adolescentes. Haciendo una comparación con los resultados obtenidos en esta investigación, se comprueba que son los padres quienes no solo traen las computadoras y el servicio de Internet al hogar para ser utilizados por sus hijos adolescentes, sino que son ellos mismos quienes impulsan su uso a través de prácticas de alfabetismo diversas.

De los trece jóvenes entrevistados, seis de ellos mencionaron que fueron sus padres quienes intencionadamente los introdujeron al uso de las computadoras a través de enseñarles prácticas más bien recreativas como juegos, dibujar o mirar fotografías. En el resto de los casos, los padres incitan al uso a través del equipamiento.

Por ejemplo, los jóvenes comentan:

recuerdo, bueno, de pequeño mi primer contacto fue cuando mi papá tenía un negocio de lonas, de espectaculares y eso, y me enseñaba como poner los dibujos en las lonas, o sea, las gráficas y todos sus programas, ahí fue mis primeros contactos con la computadora (entrevista 5).

El tipo de equipo que tienen los jóvenes difiere de acuerdo con su posición económica; así encontramos jóvenes que tienen solo computadoras de escritorio y otros, con mayores recursos económicos, poseen computadoras portátiles. Otro rasgo distintivo es que las computadoras de escritorio son equipos “familiares”, es decir, utilizados por varios miembros de la familia, por lo que generalmente se encuentran en espacios compartidos de sus casas, por ejemplo, la sala o bien un cuarto especial en donde no se tiene privacidad en el uso. Mientras que en los jóvenes equipados con computadoras portátiles, el uso del equipo es prácticamente exclusivo, así el lugar donde se utiliza la computadora puede ser privado; incluso la privacidad está dada por el tipo de conexión que tienen a Internet, por lo regular los jóvenes con equipos de escritorio no poseen conexión inalámbrica en sus casas a diferencia de los jóvenes con mayores recursos.

No obstante estas diferencias, los usos generales de las computadoras y las prácticas de alfabetismo digital (PAD) de comunicación y gestión de información-aprendizaje-recreación, se mantienen. Se podría pensar que los jóvenes que tienen acceso todo el tiempo a la computadora y a una conexión a Internet ininterrumpida, mostrarían diferencias en sus usos, ya sea en número de horas que pasan frente a la pantalla y/o en la posesión de mayores habilidades instrumentales. Sin embargo, no se muestran diferencias significativas. Las dos prácticas más complejas, que incluyen no solo el uso digital sino la transformación digital que implica innovación y creatividad (Martín-Barbero, 2008), fueron encontradas en jóvenes con menores recursos económicos. Así, se sugiere que el tipo de equipo e infraestructura para navegar no es relevante para el desarrollo

de prácticas más complejas. Lo relevante parece ser la motivación interna de cada joven y la red social con la que mantiene contactos. Se volverá sobre este punto más adelante.

Según el estudio citado (Fundación Telefónica y Ariel, 2008), la experiencia de navegar en Internet se realiza con más frecuencia en casa (49% n=4,526) seguida de la escuela (46% n=4,526). De forma cualitativa, esta tendencia se confirma en los jóvenes entrevistados quienes utilizan la computadora primordialmente en su casa y cuyas prácticas digitales están ligadas al uso de la red.

Un dato que llama la atención es que los jóvenes con menores recursos, inscritos en escuelas públicas, utilizan la computadora muy poco en este espacio ya que tienen una opinión negativa de los servicios digitales de la escuela, ya sea que los equipos no están actualizados y funcionan mal o lento o, bien, no hay suficiente equipo, como nos dijo una entrevistada:

que tuvieran Internet, porque no tienen Internet, el montón de computadoras y no tienen. O que no sirven, yo pienso que deberían mejorarlas, darles mantenimiento o no sé qué se tenga que hacer, pero que estén disponibles, porque hay veces que tienes que hacer algo como urgente y “no tiene Internet” o “está descompuesta” o “¡ay, no sé qué!” (entrevista 3).

Por otro lado, se podría pensar que los jóvenes pertenecientes a una escuela privada con amplios recursos e infraestructura digital, utilizan más las computadoras dentro de esta, pero esto no es así ya que tampoco refieren un uso significativo en este espacio, más bien, las utilizan durante las clases de computación programadas o bien en alguna ocasión.

El hecho es que, sea por falta de equipamiento o no en las escuelas, el uso primordial de las computadoras y las prácticas de alfabetismo digital (PAD) que se reportan no se hacen en la escuela sino en casa. Una primera explicación a este fenómeno es que las PAD que refieren los jóvenes tienen un objetivo más recreativo, al cual la escuela parece oponerse al establecer restricciones sobre los usos de recreación y permitir solo el uso “legítimo” de las computadoras en la escuela, que consiste primordialmente en buscar información para hacer trabajos, y excluye, con especial énfasis, las prácticas de mensajería instantánea (MI). Cuando se le pregunta a una de las entrevistadas si en su escuela hay Internet nos contesta:

sí, pero no nos dejan meternos, por ejemplo, nos dejan meternos a Internet pero, por ejemplo, hay muchas veces que tenemos trabajos en línea o materias en línea si nos dejan pero, por ejemplo, para chatear o para visitar páginas no nos dejan y que: (les dicen) “esto no se puede ver aquí” (entrevista 3).

O, bien, reconocen abiertamente que: “en la Prepa no te dejan usar la computadora para otra cosa que no sea tarea” (entrevista 4).

El promedio de tiempo de uso del medio digital entre los entrevistados es de 4.48 horas diarias, aunque lo más común (moda) es de tres horas. El término *heavy users* se aplica a personas que refieren navegar por la red dos horas diarias<sup>3</sup> y a las que declaran haber navegado todos los días<sup>4</sup> de la semana. Los jóvenes que participaron en la investigación pertenecen a esta categoría, ya que las PAD se llevan a cabo la mayor parte del tiempo en línea, es decir las actividades que realizan son actividades posibilitadas por Internet, entre estas, principalmente la práctica de la mensajería instantánea (MI) y la búsqueda de información en línea ya sea por intereses académicos o por intereses recreativos como “bajar” o buscar música, fotos o videos.

Una conclusión de la encuesta citada y que es coincidente con la realidad de los entrevistados, es que el:

Internet es una realidad que ocupa un espacio considerable de tiempo... El dato de consumo diario superior a una hora para cuatro de cada diez escolares indica que esta actividad está alcanzando soberanía y estabilidad en la preferencia de los jóvenes navegantes” (Fundación Telefónica y Ariel, 2008: 40).

Conformada generalmente por: a) asistir a la escuela, b) hacer tareas, c) practicar algún deporte, c) hacer uso de otros medios principalmente ver televisión y d) salir con amigos. Generalmente la utilización de los medios parece llenar los vacíos entre estas actividades. Al preguntar sobre el uso rutinario de la computadora algunos jóvenes contestaron:

Pues me levanto, desayuno todo normal... o sea, a las 9:00... Este, por ejemplo, el miércoles salgo temprano, voy a comer a mi casa y voy a entrenar futbol y regresando ya o sea jugar xbox o ver la tele, depende de cómo ande de humor, ya después prendo la compu... (entrevista 8).

Si tengo tiempo me meto un ratito a ver mi *mail*, un ratito a ver Metro o a bajar canciones o para hacer quehacer, prendo la compu y pongo música (entrevista 4).

Uno de los aspectos más significativos de los medios modernos es el rol que tienen en las rutinas de la vida diaria. A pesar de que el uso rutinario del medio, especialmente

---

<sup>3</sup>Según encuesta citada de Foro de Generaciones Interactivas.

<sup>4</sup>Hay varias referencias en línea sobre este punto, una de ellas está disponible en: [www.infobrand.com.ar/notas/9553-Radiograf%C3%ADa-del-Heavy-User](http://www.infobrand.com.ar/notas/9553-Radiograf%C3%ADa-del-Heavy-User).



como instrumento de recreación, es realmente una opción, aparentemente las PAD no solo son habituales sino que se convierten en “normales” y en el marco sobre el cual giran otras actividades (Livingstone, 2006), por ejemplo, la interacción social.

A la edad de los entrevistados (15-18 años) las rutinas establecidas aún son negociadas entre los jóvenes y los padres, lo cual incluye también la utilización del medio digital. Son varios los jóvenes quienes mencionan que sus padres imponen cierto control sobre el uso del medio mientras ellos tratan de evadir este control:

y cuando no tengo clases que no tengo que hacer, ponle que me despierte como a las 10:00, como a las 11:00 me conecto y me desconecto como a las 2:00 de la mañana, bueno cuando mi mamá no está porque si no se enoja (entrevista 1).

casi siempre prendo la compu al final o me meto a bañar para que mi mamá no me empiece a decir que ya prendí la compu, mejor me meto a bañar y entonces ya empiezo así en el Facebook, en el Messenger, contestar mis correos, jugar, todo... (entrevista 8).

Evidentemente este control se ejerce mejor cuando el equipo de cómputo no es de uso exclusivo del joven, sin embargo, también se observó en jóvenes que poseen equipos portátiles para su uso exclusivo. No obstante, los controles parentales no impiden que las PAD sean parte cotidiana de la vida de los jóvenes.

El uso cotidiano y rutinario tiene repercusiones en la vida de los jóvenes. La diversidad de formas y contenidos existentes en el espacio de la red, así como la convergencia mediática que permiten las computadoras y el acceso casi permanente a los medios, facilitan el proceso de individualización.

Desde la teoría social, se describe la individualización como la “supresión de las relaciones vitales tradicionales” (Beck, 2006: 216) o dicho de otra forma, los determinantes como el género, la procedencia étnica y la clase social o las formas tradicionales de socialización como la familia y la escuela, son ahora menos determinantes en la trayectoria de la vida personal de los jóvenes (Livingstone, 2006) y “mientras éstos se vuelven más débiles, la influencia del grupo de pares y de los medios se vuelve más poderosa” (Hill y Tisdall, 1997 citado en Livingstone, 2006: 109). Además:

Las prácticas de alfabetismo digital, se llevan a cabo principalmente en el hogar y de forma rutinaria, es decir, todos los jóvenes mencionaron que el uso de los medios digitales (computadora e Internet) está integrado a su rutina, lo cual los convierte en *heavy users*. Este uso sostenido permite que las formas tradicionales de socialización como la escuela y la familia sean menos determinantes en la vida de los jóvenes a la vez que provoca una estandarización de sus formas de ser y hacer.

Esa diferenciación de las condiciones individuales conlleva asimismo una estandarización muy acusada. Dicho exactamente: precisamente los medios que ocasionan una individua-

lización, determinan a su vez una estandarización... “[la individualización] coincide con una simplificación y estandarización de las formas de existencia (Beck, 2006: 214, 217).

Aparentemente las prácticas de alfabetización digital permiten el proceso de individualización, pero su ejercicio promueve una estandarización de las formas de vida. Por ejemplo, el que parte de la rutina de los jóvenes sea conectarse cotidianamente para entablar comunicación con los otros y que sea esta precisamente la práctica más recurrente, habla de las formas comunes o estandarizadas, por lo menos de mantener las relaciones sociales, en las que los jóvenes se hallan inmersas y de su importancia en esta etapa de su vida.

En este mismo caso, la estandarización incluso de los usos particulares de la herramienta se vuelve evidente al ser solo el Messenger la herramienta de comunicación más utilizada:

antes, que no me interesaba tanto el Messenger ni nada y por la novedad de que todo mundo tenía Messenger, ¡que una cuenta en Messenger! ¡Ay, yo también quiero! (entrevista 3).

antes, nadie tenía Messenger más que yo, y ahorita pues todos tienen, y ya... pues te comunicas (entrevista 6).

Es posible inferir que los jóvenes han integrado a su estilo de vida el uso de los medios. Reconocer este estilo de vida mediático (Livingstone, 2006) es importante para explorar, a nivel general, el interjuego entre la individualización y elementos socioestructurales que determinan cómo son utilizados los medios, así como para intentar comprender cómo estos tienen un rol en la inserción social de los jóvenes, proceso en el cual la educación formal tiene algo que decir.

### En palabras de los jóvenes: ¿para qué les sirven las prácticas de alfabetismo digital?

Las prácticas de alfabetismo digital más comunes de los entrevistados tienen que ver con tres propósitos principales: uno, establecer comunicación a través de la mensajería instantánea (MI) y de los sitios de redes sociales (SRS); dos, buscar información principalmente para sus trabajos escolares y tres, procurarse diversión, ya sea a través de videojuegos o bien por medio de actividades de recreación visual o auditiva como bajar-escuchar música, ver videos e intercambiar fotografías digitales.

Esta tendencia es coincidente con la información que reporta la encuesta de generaciones interactivas (Fundación Telefónica y Ariel, 2008). En la encuesta realizada con n=20 941 escolares entre 10 y 18 años se reporta que las cinco principales actividades que realizan los niños y jóvenes son:

- 1) Comunicar, se refiere a establecer relaciones sociales a través de aplicaciones como Messenger, Facebook y correo electrónico.
- 2) Conocer, incluye las visitas que hacen los jóvenes a páginas web y a la descarga de información.
- 3) Compartir se refiere al intercambio de formas multimodales como fotografías digitales, videos, etc.
- 4) Divertirse, el rubro de diversión consiste en practicar juegos en línea, escuchar radio y ver televisión digital y finalmente.
- 5) Consumir (en la punta de la pirámide) implica hacer compras legales en sitios web.

Comparativamente los entrevistados, también llevan a cabo principalmente actividades en línea, utilizando aplicaciones como Messenger, Facebook, Metroflog, YouTube, Google, Wikipedia e Internet Explorer. El uso de estos programas cubre comunicarse, conocer, compartir y divertirse. Esta última actividad, tal como es concebida en la encuesta mencionada, es poco practicada por los jóvenes en nuestro contexto, ya que solo dos jóvenes refieren jugar video juegos en línea, lo cual implica el videojugar de manera colaborativa, por lo general, juegos de estrategia que involucran a más de un jugador de forma simultánea; asimismo, ninguno de los entrevistados mencionó escuchar radio digital o ver televisión digital a través de la computadora, por lo cual se puede inferir, con cierta cautela, que entre los entrevistados no existen una plena consciencia de la convergencia mediática (Jenkins, 2006), por lo menos no refieren utilizar la computadora como un medio convergente.

De igual manera, el consumo o compra “legal” de formas multimodales no es una práctica común; si bien los jóvenes consumen estas formas, lo hacen a través de descargas ilegales, por ejemplo, por medio de Ares.<sup>5</sup>

Sobre este punto solo cuatro de los trece jóvenes entrevistados reconocen que existen los derechos de autor, no obstante, esta consciencia no les impide bajar contenidos ilegales mostrando diferentes percepciones.

Una percepción común es que asumen que el contenido con derechos de autor en Internet es gratis:

No, es gratis, gratuita y es música, videos, este, archivos también, fotos, de todo (entrevista 4).

... la computadora es más fácil porque todo es gratis o porque lo puedes *crackear* (entrevista 1).

---

<sup>5</sup>Ares es un programa gratuito que se utiliza para descargar todo tipo de archivos de internet, música, videos, documentos, etcétera.

Otras percepciones, como se muestra en la anterior viñeta, incluyen acciones específicas para romper o *crackear* los contenidos protegidos:

Entrevistador: ¿qué piensas de las prácticas piratas?  
¿Cómo ves?

Entrevistado: Si a mí me la hiciera pues que feo, pero pos ochocientos pesos y cosas así pues como que no, sale más fácil ir a [sitio para descargar] y bajarlo que pagar acá (entrevista 5).

Y en algunos otros casos, definitivamente ni la pregunta se entiende: “¿Derechos de autor? No entiendo” (entrevista 7).

Además de las aplicaciones en línea, los jóvenes utilizan programas *offline* como la paquetería *office*, principalmente Word, Power Point y Excel y algunos programas para edición de fotografías y videos.

El uso sostenido de tales programas, además de demostrar su penetración comercial y su respectivo impacto en las PAD, permite explorar las diferentes formas de aprendizaje. Las aplicaciones en línea fueron aprendidas principalmente de manera intuitiva, mientras que las aplicaciones *offline* fueron aprendidas de forma escolarizada, por lo menos en cuanto a su operación básica. La mayoría de los entrevistados concordó en que las clases de computación que habían recibido se enfocaban al uso de tales programas (Word, Excel, Power Point, etc.), mientras que el aprendizaje de la navegación en Internet es a base de la práctica y el uso continuo.

El uso de algunos otros programas –más sofisticados y complejos– que reportan manejar los entrevistados, se relaciona directamente con estas clases “de computación” escolarizadas llevadas a cabo solo en la escuela privada; los jóvenes que cuentan con una infraestructura digital mejor reportan que en sus clases de computación aprendieron el uso de utilerías de edición de fotografía como Adobe Photoshop, edición de video en sistemas Macintosh, o elaboración de páginas web, mientras que solo dos jóvenes con menos recursos utilizan algunas herramientas de edición de video y fotografías pero siempre aprendidas de forma intuitiva.

La utilización de diferentes programas habla de la posesión de diversas habilidades instrumentales para el manejo de la herramienta, sin embargo, esta diferencia no se consolida, de manera general, en PAD con motivos muy diferentes entre los grupos con mayores y menores recursos, manteniéndose los tres principales motivos de las prácticas: comunicación, gestión de información y recreación.

Los jóvenes declaran que las prácticas de alfabetismo digital se convierten principalmente en el medio por el cual se comunican y mantienen su red social. Asimismo las prácticas incluyen el manejo de información que tamiza todas las actividades realizadas por medio de la computadora, tales como visitar páginas web e intercambiar información. Las prácticas son un medio que les procura diversión, de aquí que la vivencia recreativa y lúdica acompaña la mayoría de las acciones que los jóvenes realizan a través del medio digital.

Hay sin embargo una diferencia: mientras que los jóvenes inscritos en la escuela privada reciben clases para el manejo instrumental de aplicaciones más recreativas (edición de video o fotografías) e incluso creativas (como la elaboración de páginas web), los jóvenes inscritos en escuelas públicas reciben clases a las cuales les pueden dar un uso enfocado al dominio laboral y no solo recreativo. Por ejemplo, dos entrevistados coinciden en que las páginas de cálculo (Excel) que aprendieron a utilizar en sus clases de computación, les han ayudado en su trabajo:

Yo estoy en Tonalá, en la Casa de la Cultura [en el servicio social] y ahí estoy, en una prepa abierta, es pues para la gente grande; y sí utilizamos mucho la computadora como, por ejemplo, para los alumnos que en las listas que pones así: nombre, domicilio y todo eso y todo eso, o por ejemplo que las calificaciones, todas esas cosas, así la utilizamos mucho (entrevista 3).

La intervención educativa en cuanto a la enseñanza instrumental del medio podría no ser conscientemente intencionada, pero no por eso, deja de tener un aspecto político. Las escuelas públicas parecen enseñar habilidades instrumentales prácticas que pueden ser utilizadas en contextos laborales, como es el caso de la enseñanza de Excel u otros programas aplicados tradicionalmente al ambiente laboral, mientras que las habilidades y programas impartidos en las escuelas privadas, parecen tener otra connotación; es posible que los programas de edición de video o de fotografías o la elaboración de páginas web que se enseñan en la escuela privada, puedan tener una aplicación laboral; sin embargo, es poco probable que los jóvenes utilicen estas habilidades para conseguir un trabajo remunerado como editores de fotografía o creadores de video.

La situación contextual de cada joven, en este caso su pertenencia a la clase social y al tipo de escuela a la que asisten, les permite llevar a cabo las PAD en diferentes dominios; los jóvenes con menores recursos piensa en la aplicación –y de hecho aplica– tales PAD al dominio laboral inmediato, ya sea solo porque en las escuelas públicas se realiza un servicio social, que es una antesala a la inserción laboral o, bien, porque estudian un bachillerato técnico. Los jóvenes con mayores recursos reconocen que ciertamente las PAD les servirán a futuro en el ámbito laboral, pero ninguno menciona una aplicación inmediata de ellas en este dominio. Por ejemplo, una de las entrevistadas, quien estudia el bachillerato técnico con especialización técnica en químico-metalúrgico en una escuela pública, nos comenta la percepción que tiene sobre la utilidad de sus habilidades instrumentales en el manejo de la PC:

en la escuela utilizamos mucho lo que viene siendo máquinas, y ahorita como se están poniendo las cosas, cuando es una empresa de dinero hay aparatos digitales, que salen

mucho mejores que una balanza o no me acuerdo como se llamaba el artefacto este, pero, haz de cuenta, lo ponías así, y daba como un disparo en el metal y te decía exactamente cuánto por ciento, qué porcentaje tenía de cada metal, y tenías que hacer como cinco pruebas y sacabas un promedio, y pues la verdad no cualquiera sabe. Porque tienes que meterte al programa [de computadora], primero ni siquiera hay mouse, así es que tienes que saber manejar un aparato [computadora]... (entrevista 1).

En cambio, los jóvenes inscritos en la escuela privada, reconocen que las habilidades instrumentales en el manejo de una PC son necesarias para el espacio laboral de manera genérica, pero no logran establecer una relación inmediata entre sus habilidades y un posible trabajo que ellos puedan desempeñar: “También en las oficinas utilizan Word, Excel, todo eso, y en todos lados utilizan la computadora” (entrevista 8).

Así la situación contextual, estar en escuela privada o pública, permite que los jóvenes no solo adquieran diferentes habilidades instrumentales, sino que otorguen un sentido diferente a la utilidad de las PAD, siendo este uno de los aspectos en los que puede enfocarse la educación mediática.

Finalmente, las actividades de comunicar, compartir y divertirse se llevan a cabo con el (los) otro (s), por ello es que puede asentarse que las principales PAD son relacionales; lo anterior permite identificar cómo la interacción entre los jóvenes actuales está siendo mediada electrónicamente, y esto implica, como se asienta en la literatura, un desplazamiento temporal y espacial de las relaciones sociales.

### ¿Creciendo como alfabetizados digitales?

La edad promedio en la que los jóvenes empezaron a utilizar la computadora es de siete años así el tiempo que llevan de usuarios va desde los seis a los once años.

Los jóvenes que en la actualidad tienen entre 15 y 18 años de edad, cuando probablemente iniciaron sus PAD (a partir del año 2000),<sup>6</sup> ya se encontraron con la Web 2.0 desarrollada, es decir, la red como actualmente la conocemos, asimismo la operatividad de las computadoras estaba –y está– basada en un ambiente totalmente gráfico. Quizá por estas facilidades de la interfaz, es que las primeras PAD que refieren a los entrevistados de alguna manera se construyeron y desarrollaron intuitivamente.

Cuando los jóvenes iniciaron su primer contacto con estas interfaces gráficas, ya se encontraban en edad escolar (primaria) por lo que ya tenían desarrollado, por lo menos, ciertas habilidades del lenguaje, habilidades interpretación icónica y destrezas psicomotoras que les permitían operar una computadora (principalmente el mouse).

---

<sup>6</sup> Tomamos como referencia la edad de los entrevistados para esta investigación y el tiempo que reportaron llevar de usuarios.

El lenguaje desde una perspectiva pragmática, es aprendido utilizándolo en las acciones cotidianas y esto implica que su aprendizaje está muy ligado al contexto; no es la intención aquí hacer una recapitulación de la forma de adquirir el lenguaje, sino apuntar que el lenguaje es adquirido desde muy temprana edad y en este desarrollo intervienen el uso “hacer las cosas con palabras”, la estructura narrativa (que incluso está presente aún antes de su manifestación lingüística) y la cultura (Bruner, 2000). Esto quiere decir que los jóvenes ya se enfrentaron a los primeros usos de la computadora armados con una estructura lingüística que les permitía entender, por lo menos, algunos significados de los textos multimodales presentados por este medio digital.

En cuanto a las capacidades de representación icónica, los niños son creadores natos de signos, es decir, tienen sus propios recursos representacionales que son reutilizados cada vez para crear nuevos signos (Kress y Van Leeuwen, 2006). Por lo tanto, en los primeros usos del medio digital, se puede aseverar que los jóvenes podrían tener –desde antes de su primer contacto con la computadora– habilidades para entender algunos signos e íconos presentados por la interface computacional; por otro lado, también las habilidades psicomotoras de un niño en edad escolar de primaria, son suficientemente desarrolladas como para manejar por lo menos un *mouse* e identificar su funcionamiento de causa y efecto (hacer un clic provoca una respuesta) y, por lo tanto, establecer una comunicación con la interface de la computadora, tal como lo relata este joven, quien tuvo su primer contacto a los ocho años:

Iba al trabajo de mi mamá para hacerle compañía y le picaba [hacia clic a la computadora]...mi mamá me ponía imágenes y yo le iba picando para ver las demás [fotografías] (entrevista 2).

Es claro entonces, que las PAD se construyen no únicamente a través de la interacción y contacto con el medio, como aseguran algunas posturas sobre la generación digital donde se argumenta que los niños tienen un manejo “natural” de las computadoras, sino que se conforman de una serie de prerrequisitos (lingüísticos, semánticos y psicomotores) que les permitieron interactuar y comunicarse con un medio digital.

Además las PAD se construyen siempre en relación con el contexto social; las primeras prácticas realizadas por los jóvenes, fueron en su mayoría hechas con la mediación de los padres, ya sea por iniciativa de estos, por imitación o porque de alguna forma los padres les regalaron una computadora, es decir, equiparon a sus hijos. En palabras de los entrevistados:

Como mi papá la usaba [la computadora] todo el tiempo, ya sabía para que servía... De hecho, mi papá me metió el vicio de los [video] juegos, antes me dio un disco de 250 juegos (entrevista 5).

Cuando mi mamá estaba estudiando computación, trajo la primera computadora y me enseñó (entrevista 3).

Santa (Claus) nos regaló una computadora a mi hermano y a mí (entrevista 7).

Aparentemente, en algunos casos, la mera presencia de la computadora fue el disparador de las primeras PAD y, en otros casos, los padres introdujeron a sus hijos al uso del medio. Entonces, habrá que considerar que las PAD, pasan por un proceso de construcción previo interno (aspectos del desarrollo) y externos, a través de las relaciones sociales con otros.

Como ya se mencionó, las PAD se desarrollan de forma relacional, principalmente a través de los padres. A medida que los niños se incorporan a la escuela, la socialización va en aumento, ya que lógicamente se relacionan con más grupos sociales además de su grupo primario. Por este aumento y consolidación de relaciones sociales es posible suponer que las PAD de comunicación mediada entre los jóvenes son las prácticas más recurrentes.

Las PAD tienen que ver con la forma en cómo se intercambian textos electrónicos (Kress, 2007), por ello es que cobra sentido que las primeras prácticas que tuvieron los entrevistados coincidan con el inicio de la alfabetización funcional; sin embargo, en los primeros usos reportados se utilizaron más formas multimodales (ver fotografías, videojuegos, videos o hacer dibujos) que formas puramente textuales.

Y de hecho cuando tenía yo la computadora nada más la usaba para jugar, no me metía así a Internet, no. Me compraba un juego o dos y tenía ahí nada más... (entrevista 8).

Pues antes solo ver imágenes y un jueguito, cómo se llama, buscaminas, le picabas, le picabas y ya (entrevista 2).

Las prácticas actuales están basadas en los procesos de lectura y escritura. Esto coincide con el desarrollo de la alfabetización convencional –que permite la lectura y la escritura alfabética– y con el nivel de escolarización que, por un lado, ayudó al desarrollo de la alfabetización convencional y, por el otro, incita a la búsqueda de información

El desarrollo de las prácticas de alfabetismo digital es posible por la existencia de pre-requisitos del desarrollo (lingüísticos y psicomotores), así como por la evolución de la socialización y la influencia de la escolarización que coinciden con la presentación de prácticas cada vez más complejas y adecuadas a la edad y motivaciones de los jóvenes. Por ello es cuestionable concebir una aparición completamente natural de una generación digital; así se asevera que las generaciones digitales no nacen, se hacen a través de la agencia tanto de los medios digitales como de la red social del usuario, incluida, por supuesto, la posición socioeconómica que posibilita o no el acceso a los medios.



específica para la realización de tareas escolares. Por ello, este desarrollo socialización-alfabetización funcional-escolarización, permite lógicamente pasar de una PAD instrumental basada solo en competencias digitales (manejar operativamente el medio) a una PAD que ejerce el uso digital, lo cual implica una aplicación disciplinar de los usos, en este caso, la recuperación de información alrededor de los temas que conforman las materias escolares.

Una variable que se mantiene constante en la evolución de las PAD es el factor afectivo. Desde sus primeras prácticas los jóvenes reportan que son motivados a utilizar la computadora por razones recreativas y de diversión; cuando las PAD evolucionan, de los primeros usos meramente recreativos a una aplicación escolar o incluso a la creación y transformación de formas mediáticas, este aspecto divertido y auto-satisfactorio se mantiene, lo cual es un punto a favor para que las prácticas se sigan desarrollando y a la vez, es una de las ventajas que debe considerar la educación formal en relación con la integración de los medios a la escuela.

Las primeras PAD de los entrevistados se limitaban a la ejecución de solo una o dos actividades, principalmente jugar o ver fotografías. Los usos actuales no solo se multiplicaron, sino que además se ejecutan simultáneamente (*multitasking*): mientras conversan a través de MI con múltiples contactos, realizan una búsqueda de información para sus tareas, están bajando algún video de su interés y escuchan una canción, tal como relata Carlos:

La prendo [la computadora], abro el Messenger, abro el YouTube para escuchar música, veo quién está conectado... y con los que más me interesa, platico, pero como con siete nada más... ya me pongo a platicar con ellos, y si ya no tengo nada que hacer, pues me pongo a ver monólogos de Adal Ramones [en YouTube] y ya chateo, pero así, leve, y si está muy chida la conversación, pues le subo a todo volumen la música, como que me motivo” (entrevista 7).

Cuando emerge un nuevo sistema comunicativo donde las tecnologías anteriores se encuentran y cohabitan con las tecnologías actuales, cada nuevo medio demanda un tiempo de apropiación y aprendizaje por lo que generalmente los primeros usos son limitados y parciales (Orozco, 2007). Aparentemente lo que está sucediendo con las prácticas de los jóvenes es precisamente esto, no en el sentido emergencia de un nuevo sistema comunicativo en el mercado y sus respectivos usos limitados, sino en los primeros encuentros de los jóvenes con dichos sistemas, en particular con la computadora y posteriormente con la Web 2.0; lo cual implica que, las prácticas de alfabetismo digital y las habilidades que se requieren para esta, pasan por un momento de desarrollo, por lo que se refuerza la idea de que las PAD se construyen en interrelación con factores sociales y contextuales y se toma por consecuencia, con cautela, el “innatismo digital” con el que diferentes autores caracterizan a la generación actual de jóvenes.

## Cuando utilizo la computadora “me comunico”

El fin principal de las prácticas de alfabetismo digital (PAD) de los jóvenes es la comunicación con sus pares por medio del sistema de mensajería instantáneo (MI) utilizado a través del Messenger y por medio de los sitios de redes sociales (SRS) principalmente Facebook. A este tipo de comunicación se llama comunicación mediada por computadora.

La comunicación mediada por computadora (CMC) refiere a la práctica de utilizar computadoras en red y texto alfabético para transmitir mensajes entre personas o grupos de sujetos a través del espacio y el tiempo. Es un sistema de par-a-par que permite la comunicación entre computadoras y, por lo tanto, posibilita intercambios privados, sincrónicos y diádicos (Jacobs, 2008). La CMC es un tipo de comunicación sincrónica que incluye el *chat* (canales multiusuario o cuartos *–chat-rooms–* donde la gente se reúne en grupos para discutir un tema), MUD´s y MOO,s (lugares multi-usuarios construidos en colaboración a través de textos para propósitos de interacción social, educativos o de juego) y MI (mensajes instantáneos, que son una forma más focalizada de los *chats*, donde las personas mantienen una lista de contactos con los que deciden o no conectarse) (Baym, 2006). Hoy en día los sitios de redes sociales (SRS) tales como Facebook, son incluidos también como una forma de comunicación mediada por computadora (Boyd y Ellison, 2007).

La comunicación mediatizada, especialmente la MI, se considera ontológicamente un nuevo alfabetismo por ser parte del espectro de prácticas en las que están enganchados los jóvenes (Lankshear y Knobel, 2006), ya que la alfabetización, desde la perspectiva teórica de este trabajo, implica las formas en cómo se utilizan los textos para propósitos culturales dentro de actividades culturalmente significativas (Gee, 2000).

Los jóvenes entrevistados reportan haber utilizado la MI y los SRS por el interés de poder participar de una actividad que era común entre sus compañeros y amigos; podría decirse que lo hicieron por una especie de presión grupal, tal como refiere el siguiente caso:

Me acuerdo que yo estaba en la primaria, en 6o. o 5o. y ya todos tenían Messenger, menos yo... ya todos tenían; hasta creo que en 1o. de secundaria ya [lo tuve]; recuerdo que en la primaria, nos poníamos de acuerdo para hacer algo y ya en las casas [frente a frente] nos poníamos de acuerdo. Pero en secundaria ya era [comunicarse vía Messenger], – “oye, ¿sí vas a ir?”, – “sí, si voy a ir” y yo ¿a dónde? A la casa... Entonces como que se empezaron a separar los que tenían Messenger, de los que no... no era como dejarme solo, pero no tenía Messenger, entonces ya lo abrí (entrevista 8).

El inicio de esta PAD a través de un sistema particular (MI) con una interfaz específica (Messenger) se convirtió aparentemente en una necesidad por comunicarse con ami-

gos o pares; lo notorio es que esta práctica se hace sobre todo con amigos y conocidos con quienes ya se había establecido y mantenido relaciones cara a cara por cierto tiempo. En el siguiente apartado se tratará este punto.

El valor atribuido por los jóvenes a esta PAD de comunicación mediada es bastante alto. Se puede decir que se ha convertido en el motivo principal para hacer uso del medio digital, y en algunos casos, ha sido el único motivo por el cual se decide comprar una computadora. La mayoría de los entrevistados mencionaron que su práctica preferida es precisamente “chatear”,<sup>7</sup> incluso en algunos casos se ha convertido en un imperativo:

antes no me importaba tanto estar ahí chateando, me aburría y ahorita como que si digo –sí, tengo que chatear un rato con los amigos (entrevista 4).

Parte del valor atribuido a esta práctica, es la diversión-recreación que proporciona y evidentemente la capacidad de poder comunicarse. Al preguntarle a un joven su opinión sobre las personas que no utilizan la computadora, menciona como primer punto, que lo que se pierden es precisamente la diversión que proporciona: “si acaso no chatea, ¡no sabe lo divertido que es!” (entrevista 5).

La tendencia de uso de esta PAD mostrada por los jóvenes, es coincidente con las prácticas generales que se reportan en otros estudios. Según la encuesta Generación Interactiva en Iberoamérica (Fundación Telefónica y Ariel, 2008), la comunicación es la principal actividad que se realiza en Internet, e incluso, el Messenger es el servicio más utilizado (70%) por los jóvenes entrevistados.

La incidencia e impulso de esta práctica entonces tiene que ver por un lado, con la asociación de que es divertida y hasta vital para participar de las relaciones actuales que establecen los jóvenes entre ellos y, por el otro, con una especie de red que se teje entre las relaciones sociales y el uso de un medio técnico particular (MI); sin embargo, no es posible identificar causa-efecto, es decir, ciertamente los jóvenes iniciaron con esta PAD de comunicación por intermediación de otros pares, pero a estos otros ¿quién los introdujo?

De igual forma el uso del MI, no del chat o del correo electrónico como principal medio de comunicación, es introducido por alguien quien conecta a otra persona a través de la misma aplicación, pero no es posible determinar en esta red quién y por qué se inició el uso de esta aplicación particular. El proceso no tiene barreras definidas, por lo que podríamos definirlo, tomando prestado el concepto acuñado por Thomas Hugues, como una red sin costuras (*seamless web*), donde interviene tanto el factor de las relaciones interpersonales como la tecnología mediática del MI y otros factores

---

<sup>7</sup> Como antes se especificó existen diferencias entre el MI y un *chat-room*, sin embargo los jóvenes entrevistados llaman genéricamente al uso del MI como chatear.

socioeconómicos e históricos-culturales, entre estos, el acceso evidente a la tecnología y la tendencia actual de mediatización electrónica de las relaciones sociales.

Desde la Teoría Actor Red (TAR), se explicita que un actor, no es la fuente de una acción, sino el “blanco móvil de una cantidad de entidades que convergen hacia él” (Latour, 2005: 73). En este sentido, en el caso de la iniciación al uso del MI, tienen acción o agencia tanto la misma aplicación como los jóvenes que la utilizan y en este sentido es que se configura una red.

Identificar este mecanismo es importante para reconocer qué es lo que propicia las PAD de comunicación mediada y poder así discutir cómo la educación formal puede o no utilizarlas como recurso educativo. Asimismo, se señala que el foco de atención para lo educativo no es solo la herramienta tecnológica en sí sino las formas y dimensiones en que esta es utilizada.

### Con quién y para qué se establece la comunicación mediada

Que las PAD de comunicación mediada sean unas de las prácticas más recurrentes, habla sin duda del rol central que tienen en el estilo de vida de los jóvenes. A pesar de que la CMC no fue inventada pensando en la interacción interpersonal, el auge que ha tenido Internet ha clarificado que esta tecnología es fundamentalmente social (Parks y Roberts, 1998; Sproull y Faraj, 1997 citado en Baym, 2006); incluso es reconocido que la relativa facilidad con la que los grupos interactúan por medio de Internet es de hecho uno de los impactos más importantes de este medio en la vida social contemporánea (Watt, Lea y Spears, 2009).

Las PAD de comunicación mediada en los jóvenes son utilizadas para tres propósitos: 1) mantener relaciones sociales de amistad previamente establecidas cara a cara; 2) recuperar relaciones sociales que no son mantenidas con frecuencia cara a cara y 3) iniciar nuevas relaciones sociales.

La mayoría de las PAD de comunicación mediada entre los entrevistados son utilizadas para mantener las relaciones sociales hechas previamente, por ello es que parecen convertirse en “extensiones” de las relaciones cara a cara que mantienen con sus amigos; algunos de ellos específicamente mencionan que se “conectan” con sus amigos a quienes vieron por la mañana en la escuela:

lo empecé a utilizar [el Messenger] porque me gustaba comunicarme con mis amigos después de la escuela (entrevista 13).

es que a mí me parece como divertido porque en sí, son mis mismos amigos que les hablo por teléfono, que los veo en la escuela, en la mañana y en la noche seguimos chateando pero no sé, a mí me gusta mucho (entrevista 3).

con amigos de la escuela, haz de cuenta que hago preguntas: –¿qué hiciste en la tarde?, ya después de la escuela (entrevista 10).

Algunos jóvenes mencionan que las PAD de comunicación mediada son utilizadas para poder recuperar relaciones, que aunque iniciaron originalmente cara a cara, por alguna razón ya no es posible entablar físicamente; la diferencia con el propósito anterior, es que estas relaciones se mantienen exclusivamente vía electrónica y no de ambos modos –cara a cara y a través de la CMC– como en la práctica anterior. Esta práctica es reportada en menor medida que la anterior, pero su propósito de mantener contacto social no varía, así lo expresaron unos entrevistados:

Hay veces que por ejemplo, que hace mucho no veo a un amigo y digo “a ver si lo encuentro en el Messenger”, si por lo menos hoy, es algo bueno... de que no ves mucho a una persona o lo tienes en otro lado y pues puedes platicar con él por medio del Messenger, es algo de bueno (entrevista 4).

Ah, pues el Messenger lo uso principalmente con mis amigos y así, como ya no los veo... (entrevista 7).

El tercer propósito social de las PAD de comunicación mediada es iniciar contactos sociales. Siete de los entrevistados mencionaron iniciar contactos con personas desconocidas vía MI mientras que cuatro de ellos negaron hacer esta práctica.

Los jóvenes que sí inician relaciones sociales a través de las PAD de comunicación mediada, lo hacen pero siempre de una manera cautelosa, tratando de averiguar más sobre la identidad del otro con el que empiezan la relación. Esta investigación tiene que ver con comprobar la veracidad de la identidad; por ejemplo, una entrevistada nos cuenta cómo descubre que algún aspecto de la actuación de la identidad del otro es falso:

es que se nota luego luego, porque una persona, así, te empieza a preguntar cosas y cuando tú le preguntas se tarda muchísimo en responder, este, ponle... así como que se contradice, luego luego te das cuenta porque te dicen, ponle, si una persona te dice –“no es que yo soy de España”, –“ah, okey y qué hora es allá [le pregunta] –“las cuatro, –“ah, aquí son las cuatro” [le responde] –“ah, mira tú qué graciosa eso no puede ser, los bloqueo y los elimino” (entrevista 1).

Otros aspectos de la averiguación de la identidad del otro, pasan por el tamiz del gusto personal o empatía; es decir, si les agrada continúan la relación, incluso es posible que pasen de conocerse electrónicamente a un encuentro cara a cara:

Sí me agrego una [al Messenger], que ahorita ya es mi amiga, sin querer o no sé porque me haya agregado, ahorita ya es mi amiga y es buena persona, fuimos a Andares, vimos una película y así es la onda, de esas personas que agregas y como quien dice, le atinas que te cae bien (entrevista 8).

Incluso hubo un entrevistado que comentó: “De hecho conocí una novia por ahí” [a través del Messenger] (entrevista 5).

Por otro lado, los entrevistados que no inician relaciones sociales lo hacen primordialmente porque reconocen el peligro potencial de revelar su identidad o aspectos de esta a extraños; mencionan, por ejemplo, que les “da miedo” (entrevista 6) o que “es peligroso” (entrevista 11).

Los tres propósitos de las PAD de comunicación mediada están relacionados con el modelo de interactividad<sup>8</sup> de usuario a usuario (Livingstone, 2006). En este tipo de interactividad, el joven, al estar comunicándose con otros usuarios, se encuentra enganchando en un modelo de comunicación bidireccional, de uno a uno,<sup>9</sup> de forma parecida en como lo haría en las relaciones cara a cara, por lo tanto, tiene que seguir haciendo uso del repertorio de habilidades sociales que utiliza en la conversación cotidiana. Y en este sentido, aunque esta práctica esté mediada, se conforma por habilidades sociales previamente adquiridas por el individuo.

El valor que los jóvenes dan a esta PAD de comunicación mediada, basada siempre en el intercambio de textos, está relacionado con dos perspectivas opuestas –negativas y positivas– que desde la psicología social se han dado a esta práctica. No obstante, ambos puntos de vista asumen que la CMC es menos “social” que la interacción cara a cara; por un lado, se argumenta que las interacciones de CMC son más democráticas y liberadoras que las interacciones cara a cara; algunas investigaciones han demostrado que efectivamente las interacciones de CMC tienen consecuencias sociales benéficas como pasar por alto el estatus o las diferencias de poder; por el otro

Las prácticas de alfabetismo digital de comunicación mediada se enfocan primordialmente al mantenimiento de relaciones sociales hechas previamente y cara a cara, aunque en algunos casos, y después de cuestionar la identidad del otro, es posible que los jóvenes entablen relaciones con alguna persona que conocieron únicamente por medio de la red. Estas prácticas ocupan el primer lugar de preferencia entre las actividades que se realizan con un medio digital y es posible relacionar esta preferencia con la importancia que cobran las relaciones sociales en la etapa evolutiva de la adolescencia.

<sup>8</sup> Existen tres modelos de interactividad: de usuario a usuario, de usuario a documentos y de usuario al sistema (McMillian, 2002 citado en Livingston, 2006: 212).

<sup>9</sup> Es posible al utilizar el Messenger, engancharse en conversaciones con más de una persona al mismo tiempo. Algunos entrevistados se conectan con más de una persona al mismo tiempo.

lado, a través de investigaciones similares se argumenta que las interacciones CMC son extremadamente impersonales y antisociales, lo cual se evidencia cuando las personas, a través de este medio, toman decisiones riesgosas, actúan de forma desinhibida o utilizan sin inhibiciones lenguaje ofensivo (Watt, Lea y Spears, 2009).

Parte de las conclusiones de estos estudios, explican los psicólogos sociales, tienen que ver con que en la interacción de CMC se carece de señales visuales y auditivas lo que incrementa el grado en el cual los interactuantes revelan información personal (expresar sentimientos, revelar problemas de salud, etcétera) que en la interacción cara a cara dudarían revelar; así, por la falta de señales, las interacciones se vuelven menos constreñidas (Baron, 2000).

Esta aproximación, llamada señales filtradas (*cues-filtered-out*) (Culnan y Marcus, 1987 citado en Baym, 2006), indica la remoción de los indicadores sociales que retroalimentan al usuario en la interacción CMC lo que da como resultado el anonimato y el proceso de des-individualización; así, se sugiere que cuando las personas experimentan una sensación de anonimato, se crea una falta de responsabilidad social que puede resultar en conductas violentas o irracionales (Watt, Lea y Spears, 2009). Evidentemente esta perspectiva debe tomarse con cautela para explicar lo que sucede en todas las interacciones de CMC; aparentemente los estudios al respecto señalan que la conducta más desinhibida es la llamada *flaming* que consiste en proferir insultos, poner apodos, maldecir, insultar, amenazar, flirteo o expresiones explícitamente sexuales y ataques (Walther *et al.*, 1994 citado en Baym, 2006).

La percepción de los jóvenes sobre si la interacción mediada es más social o no que la interacción cara a cara se puede inferir de sus opiniones. Por un lado, ellos consideran que la comunicación mediada es efectivamente menos social, en el sentido que experimentan más cercanía en las relaciones cara a cara:

Cara a cara a mí se me hace como que es mucho mejor porque simplemente te das cuenta de si la persona, por ejemplo, te está poniendo interés porque puede que esté haciendo otras cosas y tú le estás platicando algo muy importante para ti y la otra persona como que en la baba o a lo mejor ni te está escuchando (entrevista 3).

Pues que no es lo mismo, no es la misma esencia estar así, los dos, así juntos platicando de cerca, que en Internet (entrevista 4).

Pero siempre es mejor platicar con un amigo así de cerquitas, porque la computadora no entiende emociones (entrevista 7).

Como se puede notar en las viñetas, los jóvenes son conscientes de las señales filtradas; se dan cuenta de la falta de retroalimentación a través de señales auditivas o

visuales<sup>10</sup> (“no sé si me está atendiendo, no se reconocen emociones”) que se pueden catalogar como señales interpersonales (Watt, Lea y Spears, 2009) que están ausentes en las interacciones de CMC.

Sin embargo, es esta misma falta de señales, lo que hace también atractiva a las PAD de comunicación mediada ya que les permite experimentar cierto sentimiento de desindividualización, que en este caso, se convierte en una conducta más desinhibida, pero que no raya en conductas antisociales, como señala la perspectiva teórica, sino que se torna en una ventaja más para estrechar los lazos sociales:

Hay muchas veces que no te atreves a decirle cosas así en persona o por teléfono y ya así por el chat es como que –¡ay, qué importa! (entrevista 3).

Pues en el Messenger es más fácil platicar que cara a cara, si le quieres decir algo, pues te da menos pena que de frente (entrevista 12).

Hablando un poco personal, una chava que te gusta, es mucho más fácil decirlo por Messenger y ponerle expresión, que decirlo de frente (entrevista 13).

Por otro lado, esta misma falta de señales es reconocida como un problema para la interacción social cuando se transmiten mensajes textuales –deseñalizados– que pueden malinterpretarse, como nos comentan algunos entrevistados:

No sé, le puedes decir menso, pero no sabe si lo dijiste de cariño o..., entonces, no se entiende muy bien en el Messenger y eso es lo que todos intentan cuidar, de que no se escuche así feo lo que estoy diciendo (entrevista 8).

Pues, la verdad se me hace un poco como de doble cara, pues tú puedes poner lo que tú quieras, sin realmente expresarlo, porque muchas veces yo le pongo –ja, ja, ja, oye, ya viste el video en donde se cayó el cuate, –sí, ja, ja, ja, se me hace doble cara, pues eso, la verdad cuando tengo cosas personales que decir, trato de decírselo a amigos en persona (entrevista 10).

A partir de estas observaciones de los usos cotidianos de las PAD de comunicación mediada, se puede decir que tal vez estas no reflejan la riqueza social que tienen las relaciones cara a cara, sin embargo, no por eso las relaciones mediadas son menos sociales o menos reales, y lo son menos aún, porque en su mayoría, como se mencionó, son

---

<sup>10</sup> Las PAD de comunicación mediada en los jóvenes entrevistados están basadas en el intercambio textual; solo un entrevistado mencionó que en ocasiones utiliza la videoconferencia.



establecidas con el mismo grupo de amigos. Esta condición contextual (comunicarse con amigos cercanos) de las PAD de comunicación puede incluso hacer que las señales filtradas, que teóricamente caracterizan a la CMC, sean incluso menores, por ello, el aspecto contextual se reafirma como importante para entender cómo operan estas prácticas de alfabetismo informales.

### La comunicación mediada mercantilizada

Los programas de mensajería instantánea (MI) contienen una serie de listas de contactos, símbolos que alertan quién está en línea, una interfaz que permite describir el perfil del usuario, mensajes personales que se pueden mostrar a otro, información biográfica y una ventana de conversación. Estas múltiples ventanas permiten que el usuario tenga diferentes opciones para configurar su experiencia (Jacobs, 2008).

En las PAD de comunicación mediada a través de la MI se observó que por lo menos ocho de los trece entrevistados configuran la interfaz del Messenger para mostrar a otros su perfil. Esto incluye principalmente fotografías, un mensaje y una organización de los contactos.

Las facilidades técnicas de los sistemas de CMC, en este caso la MI hacen posible, por un lado, que el usuario tenga un cierto control sobre la interfaz, lo cual le permite comunicar, no solo con texto sino también con imágenes o música, un perfil que lo representa. Por ello esta práctica se relaciona directamente con la representación de una identidad, convirtiéndose esta en un elemento que se pone en juego en las prácticas de alfabetización digital.

Por otro lado, la manipulación permitida por las interfaces cuestiona la posición del sujeto frente al medio. Por la capacidad técnica de la MI es común que se posicione al sujeto como usuario, lo cual implica “que la relación de los sujetos con los medios no se limita a ver, leer o escuchar, sino a usar, consumir y poseer un medio” (Livingstone, 2006: 8-9). Sin embargo, el término usuario parece problemático porque implica que las tecnologías están en completo control de los usuarios y esto no es del todo así.

White sugiere que en Internet el usuario es realmente un espectador; este término considera cómo los individuos son regulados por la tecnología y las diferentes representaciones simbólicas que viajan en ella:

Los individuos hacen más que usar el internet y la computadora; ellos son instruidos a personalizar las cosas y a seguir reglas. También son animados a interactuar, encontrar comunidades y a identificarse con representaciones que viven “dentro” del espacio de Internet (2006: 1).

La categoría de espectador, entendida desde su acepción común, alude a cierta pasividad. No obstante, con la interactividad supuesta de Internet, no se puede pensar que el usuario es totalmente pasivo; la MI es un sitio donde las personas hablan, participan e interactúan con otras personas y este escenario hace pensar que posicionarse ante Internet como un espectador que solo ve, observa y lee, es una representación estática que no refleja lo que ocurre en la práctica. Por ello es posible “pensar que los espectadores son construidos por la tecnología y narrativas culturales, pero también, es posible indicar que la resistencia a esto es difícil pero posible” (*ibid.*: 9). Sin duda la educación formal tiene algo que aportar a este respecto.

El término espectador permite explorar otro aspecto de la construcción de la identidad a través de los programas de MI. Por un lado, las facilidades técnicas de estos, como ya se vio, permiten que los jóvenes muestren una identidad a partir de la personalización de los elementos de la interfaz, pero por el otro, inducen a los jóvenes a tomar una representación –inconsciente– de lo que significa ser usuario de la MI, lo cual puede tener repercusiones en la identidad, quizá todavía en construcción, de los jóvenes.

En el caso del Messenger, concretamente los espectadores se ven interpelados por continuos mensajes textuales y gráficos; incluso para poder instalar la aplicación, el joven recibe una “instrucción” sobre el uso de este programa. En el siguiente gráfico, tomado directamente de la página web del Messenger<sup>11</sup> se anuncia:



La figura anterior muestra diferentes representaciones gráficas y textuales; el término espectador se refiere precisamente a que el usuario se convierte en receptor de tales representaciones, las cuales interpelan directamente al cuerpo y, por lo tanto a la identidad; el cuerpo, en estos ejemplos, es representado por medio de una serie de estrategias visuales (fotografía del usuario del Messenger: jóvenes, urbanos, masculinos o femeninos, caucásicos, sonrientes y despreocupados) y textuales (¡que además está regresando de unas vacaciones!, tal como anuncia el primer mensaje) que son mediatizadas a través de las interfaces y de las particulares formas de configuración de la herramienta. Desde esta posición, se reconoce que Internet no es un medio libre de sesgo, sino todo lo

<sup>11</sup> Fte. Windows Live. Recuperado el 07 de diciembre de 2009 en: [download.live.com/Messenger](http://download.live.com/Messenger).

contrario; por ello, tales representaciones tienen claras distinciones de género, raza y estatus social que finalmente construyen cierto tipo de espectador (White, 2006). Y aún más, no solo son representaciones que podrían actuar de manera inconsciente, sino que se incluyen mensajes textuales que se dirigen directamente al espectador proponiendo instrucciones sobre el uso de la herramienta, tal como lo dice el texto del ejemplo: exprésate, agrega fotos o videos... etcétera.

Aunque no se recuperó información específica sobre el motivo del uso de perfiles personalizados en el Messenger, es evidente que las representaciones de la interfaz que se dirigieron a los jóvenes tuvieron algún efecto, ya que la mayoría de ellos personalizó la interfaz en su propia cuenta de este programa.<sup>12</sup>

Asimismo, el hecho de que las prácticas de MI sean las más valoradas por los jóvenes, hace suponer que hay una identificación, tal vez muy mediada y no directa, con el tipo de representaciones textuales y gráficas que la interfaz del Messenger les dirige.

Además de las representaciones dirigidas al espectador, las posibilidades técnicas de la MI, al permitir personalizar la “experiencia”, dotan a cada usuario de la capacidad de mandar a otros contactos una representación personal. El intercambio de representaciones par a par necesariamente tiene que tener un efecto sobre la identidad generacional de los jóvenes y sobre la conducta que los impulsa a que sigan “conectados” a través del Messenger, a fin de poder participar con la cultura que circulan sus pares a través de este medio de comunicación.

Es realmente notorio que las PAD de comunicación mediada a través de la MI sean incluso la más socorridas en otros contextos totalmente diferentes al nuestro, por ejemplo, en Estados Unidos de América, se reporta que:

Las características tecnológicas y mercantiles de los medios digitales, a través de los cuales se realizan las prácticas de alfabetismo digital de comunicación mediada, por un lado, instruyen a los jóvenes sobre cómo y cuándo realizar este tipo de comunicación; de aquí que más que usuarios con poder de decisión, los jóvenes son contruidos como espectadores llevados, por artilugios técnicos y mercantiles, a identificarse con las representaciones de los medios; pero, por otro lado, permiten la configuración de la experiencia al posibilitar la expresión de una identidad construida por medio de perfiles digitales que se vuelven necesarios para entablar la comunicación y a través de la facilidad para hacer cambios y organizar de cierta forma la presentación de las interfaces.

Cerca de 13 millones de adolescentes<sup>13</sup> utilizan la MI de tal forma que esta tecno-comunicación toma un lugar clave en sus vidas. Hablar con los amigos se ha convertido la forma

<sup>12</sup> Se observó cómo siete entrevistados operaban el Messenger.

<sup>13</sup> Reporte realizado a través de encuestas y grupos de discusión. N= 754 con sujetos de 12 a 17 años. Disponible en: [www.pewInternet.org/Reports/2001/Teenage-Life-Online.aspx?r=1](http://www.pewInternet.org/Reports/2001/Teenage-Life-Online.aspx?r=1).

de la era de la información a través de la cual se relacionan y combaten el aburrimiento (Lenhart, Raine y Lewis, 2001: 3).

Incluso, estos autores han apodado a esta generación como la “generación de los mensajes instantáneos” (*idem.*).

¿Cómo se puede explicar esta coincidencia entre dos contextos totalmente diferentes? Según una de las reglas de la virtualidad, el consumo y utilización de las nuevas tecnologías depende del contexto social local (Woolgar, 2009), pero esto supondría que el Messenger utilizado en dos contextos diferentes tendría que mostrar diferencias, por lo menos, en cuanto a los motivos de uso, y esto no sucede así.

Una posible explicación se encuentra en los modelos de adaptación del usuario a una tecnología que es lanzada en el mercado. Según el modelo de Swann y Watts (2009), imaginemos un diagrama de Venn, donde la figura de la izquierda indica cómo es que comercialmente un producto tecnológico configura la funcionalidad de la realidad virtual; es decir, se representa cómo los creadores del software o una tecnología lanzan al mercado un producto con ciertas especificaciones; la figura de la derecha representa las posibles formas de adaptabilidad del usuario donde se muestra cómo el usuario, con sus condiciones particulares, se adapta a tal producto. El espacio de intersección entre ambas figuras simboliza las formas tecnológicas que se hacen compatibles al usuario, dicho llanamente, la intersección representa cómo el usuario adaptó y adoptó la tecnología. Sin embargo, es posible que los creadores de la tecnología intencionadamente se enfoquen en un aspecto que de cierta forma engancha al usuario a utilizar la herramienta de formas similares tal como sucede en el Messenger.

Esta suposición es importante para entender cómo las PAD se producen y reproducen pero no por voluntad propia, en este caso del joven, sino por la mediación tecnológica y comercial de la herramienta. La pregunta obligada es si una acción educativa formal tendría que ir encaminada a la resistencia de esta reproducción o, bien, cómo es que se puede utilizar este mecanismo a favor de la construcción de unas prácticas más críticas.

### Cuando el “yo” se intercambia en la comunicación

En las prácticas de alfabetización digital de comunicación mediada se intercambian más que palabras, ya que lo que los jóvenes ponen en juego básicamente es su identidad.

La identidad está relacionada siempre con cuatro estados: 1) Un estado de ser; 2) de convertirse en algo a través del tiempo, de los aprendizajes y del deseo de aspirar a ser; 3) un estado de pertenencia, conformado por el conjunto de creencias, ideologías y grupos de personas con los que nos relacionamos, y 4) un estado de comportamiento, que habla de los roles que se asumen en diferentes esferas sociales (Thomas, 2007: 8).

Como en el apartado anterior, los jóvenes al personalizar la página del Messenger se representan a sí mismos a través de una fotografía y de un mensaje que indica en qué actividades están participando; por ejemplo, una joven nos explicó que su fotografía en el perfil del Messenger muestra su tipo de relación: “aquí estoy en la foto con mi novio” (Observación de campo, 28 de abril de 2010).

Evidentemente esta imagen expresa mucho de su identidad: su preferencia sexual, sus gustos y su relación sentimental placentera (la foto muestra una pareja abrazada y sonriente ante la cámara). Incluso para utilizar el sistema de MI es necesario crear un perfil que puede o no ser compartido por otros.

Estas y otras manifestaciones constituyen la actuación de la identidad (*identity performance*) que se define como: “La expresión (o supresión) intencionada de comportamientos que son relevantes con las normas convencionales asociadas a una identidad socialmente destacada” (Klein, Spears y Reicher, 2007: 35). El comportamiento intencionado se refiere a la expresión deliberada de la relación con una identidad grupal a partir de la cual los otros pueden identificar al sujeto como miembro de un grupo social.

La actuación de la identidad es clara en las PAD de comunicación mediada, no solo porque los jóvenes se representan literalmente a través de formas multimodales (como fotografías), sino también por el uso sostenido y preferido del Messenger; esta práctica indica un sentido de pertenencia al informar a los demás sujetos que son personas que “sí se conectan”, es decir, que pertenecen a un grupo que tiene prácticas similares, tal como manifiesta una entrevistada:

¡ah!, de que llego a la escuela y digo –ay, esta chava diario está conectada ¿cómo lo sé? ¡Porque yo también! (entrevista 1).

El que los jóvenes incluyan como parte de su rutina diaria las PAD de comunicación mediada a través de la MI, habla entonces de cierto estado de pertenencia a su grupo social; pertenencia que no sería factible si no se conectaran tal como lo hacen sus compañeros. De hecho, se puede suponer que este aspecto de la identidad, el estado de pertenecer, es uno de los desencadenadores de las prácticas de alfabetismo digital.

Entre los jóvenes hay una plena consciencia de que sus prácticas de comunicación mediada guardan estrecha relación con la exposición de su identidad, lo cual se hace evidente, como se mencionó en un apartado ante-

Es posible identificar que la actuación de la identidad que los jóvenes hacen a través de las PAD de comunicación mediada implica: 1) una expresión de cómo están o cómo quieren ser pronunciada a través de formas multimodales y textuales; 2) un sentido de pertenencia con sus pares por el uso continuo de la MI; 3) una consciencia de que la actuación de la identidad en internet puede ser anónima y por ello se corren riesgos y 4) la posibilidad de explorar la identidad del otro previamente al posible contacto cara a cara.

cedente, cuando no permiten iniciar nuevas relaciones por medio de la MI y de hecho aunque lo hagan, mantienen siempre su identidad protegida, ya que reconocen los peligros de mostrar la identidad en Internet. Un entrevistado nos refiere cómo administra sus contactos en el Messenger a fin de proteger su identidad:

hice una limpieza, tenía como 800 [contactos]. Pero me puse a ver que era gente que... y ahora cada que lo abro [el Messenger] me fijo bien quién es... por seguridad (entrevista 11).

Los jóvenes parecen estar conscientes de que las identidades de los otros y su posibilidad de manipulación (actuación), son puestas en juego en las PAD de comunicación mediada; una entrevistada relata vívidamente esta consciencia:

..Qué –“hay mi amigo que conocí por Internet” [le comenta una amiga] pero ni siquiera lo conoces, o sea..., o no sabes ni quién, o – “mi novio cibernético” y ni siquiera sabes, ¡a lo mejor es un viejo (entrevista 3).

El patrón general es que los jóvenes solo muestran su identidad, en específico, datos personales como dirección, teléfono, entre otros, con las personas cercanas; esta condición se facilita porque la mayoría de las interacciones que establecen con los otros a través de la CMC son constituidas previamente cara a cara.

Aunque la mayoría de los entrevistados inician contactos por este medio, solo algunos reportan que pasaron de mostrar su identidad en línea al contacto cara a cara, proceso que pasa siempre por una averiguación previa de la identidad del otro. No obstante, esta no es una práctica común y solo se reportó en tres entrevistados del sexo masculino, quienes establecieron estas interacciones con la intención de relacionarse sentimentalmente con una pareja del sexo opuesto.

### Las redes sociales como forma de comunicación

Cada vez más una computadora con conexión a Internet se convierte en el centro de una variedad de interacciones que se constituyen finalmente en espacios sociales. Los sitios como Facebook, se han convertido en espacios de encuentro donde los jóvenes pueden interactuar y expresarse a sí mismos.

En México, 63% de los jóvenes entre 10-18 años utiliza el Messenger, mientras que solo 7% utiliza Facebook.<sup>14</sup> De manera similar en Estados Unidos de América, una

---

<sup>14</sup> Encuesta *La generación interactiva en Iberoamérica*. Niños y adolescentes ante las pantallas. Respuestas a la pregunta núm.15 “Indica cuál de los siguientes servicios utilizas cuando navegas por Internet”: N=20 941 escolares de 10 a 18 años.

encuesta realizada sitúa el uso de la MI por encima del uso de redes sociales; el primero obtuvo 28% mientras que el segundo, obtuvo 21%.<sup>15</sup>

Cualitativamente, estas tendencias se corroboran en la muestra de esta investigación, donde los jóvenes entrevistados reportan más el uso del Messenger que el de Facebook.

Los SRS están basados en la creación de un perfil, que es realmente una forma de página web personal, donde el usuario ofrece una autodescripción a cada miembro de la red. Adicionalmente al texto, las imágenes o videos o cualquier otra forma multimodal creada por cada miembro, los SRS también contienen comentarios por parte de otros miembros y una lista pública de personas que cada usuario identifica dentro de la red. El perfil que elabora cada miembro de la red contiene material típico como detalles demográficos (edad, sexo, lugar de vivienda), gustos (intereses, bandas de música favoritas) y una fotografía; estos perfiles se pueden modificar tanto como lo quiera el usuario. Asimismo el perfil puede o no ser expuesto al público o restringido a una serie de personas.

De igual manera en que los entrevistados expresaron su identidad por medio de su perfil en la MI, los usuarios de Facebook construyeron un perfil que los representa. La interfaz del Facebook, a diferencia del Messenger, permite una actuación y construcción de la identidad diferente. El perfil que se elabora en una y otra aplicación puede contener los mismos datos, con la diferencia que la página del Facebook permite acceder no solo al perfil del sujeto con el que se entabla la interacción sino el perfil de todos los sujetos con los que una persona se relaciona y a todos los perfiles con los que los contactos se relacionan. Así, mediante la exploración del perfil de un sujeto y de los perfiles de los contactos incluidos en su red, es posible darse cuenta del tipo de red y actividades sociales en las que participa.

De igual forma, la interfaz de Facebook permite que otros usuarios abonen a la identidad de un joven compartiendo o anunciando (*posting*) fotografías o mensajes donde este aparece; así se ejemplifican estos intercambios:

Sí, reviso mi bandeja de entrada [en Facebook] y que –“fulanito comentó tu foto”– y que este también, y que etiquetaron esto... (entrevista 10).

Pues me meto [al Facebook] y a veces tengo clasificaciones, que son las cosas que haces que te involucran a ti. Y ya ahí me meto, checo lo que tengo, si comentaron una foto mía, pusieron algún mensaje, pues ya lo respondo: Si me agregaron amigos, checo sus fotos, veo de quien son amigos, y pues ya, es lo que hago (entrevista 11).

---

<sup>15</sup> Pew Internet & American Life Project Survey of Parents and Teens, october-november, 2006. Margen de error: ±4%. N= 935.

Por ello es que la identidad en un SRS se construye no solo con lo que el joven quiere intencionadamente compartir, sino con lo que otros jóvenes, incluidos en su cuenta de Facebook, pueden exponer de él a través de la red social.

Por otro lado, el intercambio y exposición de perfiles y mensajes permite la creación de un espacio social en el que el joven tiene que aprender a navegar; es este mismo espacio lo que puede influir también en la confección del perfil que se hace público a través de la red social. El siguiente ejemplo, indica cómo los jóvenes son conscientes de la forma en la que el perfil se hace público: “Pues digamos que ahora que hay otras cosas, digamos Facebook, te puedes meter a otra computadora, o sea, ver a otros usuarios” (entrevista 8).

Por ello es que en los SRS se expone públicamente la identidad y esto puede ciertamente tener consecuencias sociales agradables o desagradables, de las cuales los jóvenes pueden o no estar conscientes. A pesar de esto, los amigos o contactos incluidos en la red pueden proveer al joven de una estructura grupal e indicar también los marcadores de la identidad del individuo. Así, “escogiendo a sus amigos, los jóvenes dan vida –a través de la escritura– a su comunidad, y es precisamente esta característica de los SRS que los convierte en sitios tan apreciados y a veces tan despreciados...” (Boyd, 2008: 131).

Otra diferencia entre la MI y los SRS, es el tipo de comunicación que se establece. En el primero la comunicación es sincrónica y en el segundo la comunicación puede ser tanto sincrónica como asincrónica. Aparentemente el tipo de comunicación que los jóvenes entrevistados entablan mediante el Facebook es de tipo asincrónico (en tiempo no real), ya que utilizan estos sitios para leer lo que otros han puesto en la página.

En Facebook, me meto una vez, si veo algo interesante pues me quedo, si no, no (entrevista 12).

Enterarme de todo lo que uno pone y publican (entrevista 9).

Una interpretación posible sobre la preferencia de uso de la MI sobre los SRS puede ser el tipo de comunicación que se establece en las dos aplicaciones. En el Messenger la comunicación sincrónica ofrece más elementos de interacción lo cual puede ser más gratificante que la comunicación asincrónica a través del Facebook. Aunque este último puede combinar los dos tipos de comunicación, los jóvenes entrevistados no utilizan esta aplicación para establecer una comunicación sincrónica, más bien, exploran qué es lo que otros están anunciando en sus respectivos muros.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Se le llama muro a la página donde cada usuario del Facebook puede escribir un mensaje.



Otra práctica de alfabetismo digital que manifiestan los jóvenes es la utilización del blog. Sin embargo, no se trata de un blog convencional o textual, sino multimodal. Algunos de ellos, utilizan en particular el Metroflog.

Este es un servicio de blogs fotográficos o fotologs en idioma español donde el usuario a través de una cuenta de correo electrónico puede subir al Internet una fotografía diaria sobre la cual otros pueden opinar. Según la compañía Alexa, dedicada a la medición de la navegación en Internet,<sup>17</sup> el Metroflog es uno de los sitios más visitados en México y es muy popular en el sector de población entre 18 y 24 años. Se considera que los blogs son un nuevo género de CMC (Blood, 2002; Herring, Scheidt, Bonus y Wright, 2005; Miller y Sheperd, 2004 citado en Schmidt, 2007) y la principal motivación para utilizarlos es la expresión creativa y la documentación personal de experiencias (Lenhart y Fox, 2006).

Considerando el perfil de Metroflog, que es compartir fotografías, el aspecto creativo y el interés por compartir una vivencia personal parecen ser los principales motivos por los que los jóvenes realizan esta PAD de comunicación mediada. Por ejemplo, Julia al respecto del uso del Metroflog opinó:

Nos gusta, subir fotos, por ejemplo, de nosotros, o por decir eso del Metroflog y todo eso, que de los amigos y lo que hacemos y todo eso (entrevista 3).

De manera particular, la mayoría de los entrevistados no participan en ningún blog textual (excepto Metroflog y solo unos cuantos), incluso que nunca han puesto un mensaje en uno con la intención de emitir una opinión sobre algún tema o de influenciar lo que otras personas piensan. Más bien, como se mencionó, han puesto mensajes para comentar acerca de una fotografía, solo por diversión o por una situación vivencial:

Regularmente pongo “los quiero mucho”, a mis amigos...o estoy cansada o estoy enojada, nomás es para eso (entrevista 4).

Finalmente podemos concluir que las PAD de comunicación mediada tienen impacto en tres esferas: lo textual, lo social y lo pedagógico. Las prácticas de alfabetismo siempre han utilizado la tecnología disponible sea una pluma, textos impresos y ahora la digitalización. No obstante, cuando una tecnología se convierte en común las personas tienden a no pensar en esta como tecnológica (Lankshear, Snyder y Green, 2000) más bien, se tiende a ver como natural sin estar muchas veces conscientes de sus implicaciones.

Las PAD de comunicación mediada descritas implican el acto de escribir y de leer, sin embargo, estos eventos de alfabetismo están moldeados por las prácticas: sus fines e

---

<sup>17</sup> Disponible en: [www.alexa.com/company](http://www.alexa.com/company).

implicaciones pueden no ser las formas “legítimas” para el acto de lectoescritura buscado por la escuela, pero no por ello es menos importante y digno de ser soslayado por la institución escolar. Es más, estas prácticas son una evidencia de que los jóvenes actuales en lugar de leer y escribir menos, están leyendo y escribiendo más que nunca en los espacios digitales (Alvermann, 2002; Lankshear y Knobel, 2006 citados en Hoechsmann y Low, 2008). Así las PAD de CMC tienen un fuerte impacto en las formas y uso de los textos.

La principal repercusión social de las PAD de comunicación, se refleja en la forma en cómo los jóvenes a través del texto y formas multimodales se representan ante otros, es decir, ponen en juego su identidad. Para poder comunicarse, los jóvenes deben ser capaces de construir una versión de sí mismos proyectada a varias audiencias al mismo tiempo. Y por medio del texto y de las formas multimodales, construyen su identidad, pero también ayudan a construir la identidad de sus pares. Por ello es importante reconocer estas prácticas como aquellas en las que los jóvenes mediante la escritura, se representan en una red de relaciones sociales que finalmente dan cuenta de la cultura (Hoeschsmann y Low, 2008) y no se puede educar haciendo caso omiso de la cultura circundante.

## Los jóvenes ante la información

Quizá la práctica del alfabetismo digital sea mejor reconocida cuando se trata de gestionar información. La acepción de la palabra gestión se refiere a los modos o formas en que la información que se encuentra en formatos digitales, es recuperada, buscada, manipulada y transformada. Para contextualizar la práctica de gestión de información que los jóvenes realizan parece necesario considerar los siguientes puntos:

- Explorar qué se entiende por información.
- Establecer la diferencia entre conocimiento e información.
- Distinguir entre acceder a la información y estar informado y, finalmente.
- Apuntar los cambios en las formas de leer y escribir que implica la práctica de alfabetismo digital de gestión de información.

Los puntos anteriores son necesarios para comprender mejor la práctica de alfabetismo en relación con el manejo de información ya que se da por sentado que los jóvenes, al enfrentarse principalmente al uso de Internet o de una computadora, están inmersos en un flujo de información constante; sin embargo, hay que distinguir a qué tipo de información se enfrentan y si esta información es necesariamente conocimiento o puede convertirse en él, cuestión que es importante para integrar esta práctica a las aulas escolares.

Asimismo distinguir si los jóvenes solo acceden a la información o están realmente informados ya que en el imaginario colectivo parece existir la tendencia a considerar a las generaciones digitales como poseedoras de una especie de alfabetismo informacional:

... la revolución digital ha cambiado la conducta de buscar información más allá del simple reconocimiento; la utilización de las interfaces de la *Web* y los motores de búsqueda parece convertimos a todos en “conocedores” de información (Fieldhouse y Nicholas, 2008: 47).

Finalmente es importante aclarar que nuevas formas de leer y escribir están implicadas en esta práctica de alfabetismo de gestión de información.

El término información es uno que usualmente se entiende por el sentido común; cuando se habla de información generalmente se piensa en su significado semántico: la información es una pieza que contiene un sentido, tiene un sujeto y es algo que informa sobre algo o alguien (Webster, 2006). Por otro lado, la teoría de la información (Shannon y Weaver, 1949), separa la información de su sentido semántico y la concibe como divorciada de su contenido específico o mensaje, por lo tanto la definen simplemente como una decisión entre dos alternativas posibles (Sholle, s. f.), refiriéndose sobre todo al proceso de digitalización si-no o 0-1.

Se sugiere entonces, que ambos sentidos de la información, donde uno contiene significado y otro no, pueden ser equivalentes ya que la información: “... denota cualquier cosa codificada para transmitir un mensaje que conecta la fuente con un receptor, independientemente de su contenido semántico” (Roszak, 1986: 13 citado en Webster, 2006: 26).

Desde otra perspectiva, la de la interacción humana-computadora, se distingue a la información como:

...un proceso (en el acto comunicativo), como conocimiento (que provoca un aumento o reducción de la incertidumbre) o como una cosa (referido a objetos que pueden ofrecer información). Desde esta vena, se distingue el conocimiento actual en la mente humana (lo que conocemos) de los artefactos que representan conocimiento (Buckland, 1991 citado en Marchioni, 1995: 5).

Así, la acepción general de información tomada para este trabajo se refiere a un objeto del mundo (como una pieza codificada con un sentido y/o información como objeto) que se transfiere de una persona u objeto al sistema cognitivo de otra persona (emisor-receptor-mensaje) y que es además un componente del conocimiento interno en la mente de las personas (Marchioni, 1995).

Siempre han existido diferentes manifestaciones de la información como objeto, por ejemplo, gráficos, documentos, libros, etcétera; actualmente, gracias al desarrollo tecnológico-mediático, la información también se asocia a textos electrónicos, archivos, base de datos y bits, entre otros. Por ello es que se utilizará el término información como objeto para referirnos tanto a los textos electrónicos como a los objetos de información con los que interactúan los jóvenes.

Tomando en consideración esta definición, los jóvenes al estar enganchados en cualquier práctica de alfabetismo digital, en realidad sí se enfrentan a un mundo “informatizado”: las interfaces se comunican con el usuario a través de mensajes que se constituyen en información textual y gráfica. También en la navegación por la red, que es una de las prácticas de alfabetismo más recurrentes después de la comunicación mediada, los jóvenes se enfrentan a diferentes objetos de información que seleccionan alrededor de algún tema de su interés. En realidad, bajo este lente, todo lo que es posible ver a través de una pantalla de computadora puede constituirse en información.

Mucha de nuestra existencia humana está caracterizada por la noción de búsqueda: buscamos desde objetos materiales como comida, hasta experiencias sensoriales u objetos etéreos como el conocimiento. Y es por ello que la práctica de gestión de información es “un componente importante de lo que actualmente significa ser alfabetizado” (*ibid.*: 6). Es posible que esta práctica se configure como el pilar de las PAD, ya que actualmente las habilidades de recuperar, buscar, utilizar y transformar información, son claves tanto para el manejo instrumental del medio (computadora) como para poder convertir esta manipulación en una práctica social, es decir, en una acción constituida de motivos, percepciones y propósitos que utiliza una tecnología particular (texto alfabético-computadora).

Por otro lado, existe una diferencia entre información y conocimiento, los cuales se distinguen en tres aspectos esenciales: 1) multiplicidad: la información se compone de piezas, es fragmentada y particular, mientras que el conocimiento es estructurado, coherente y universal; 2) temporalidad: la información es transitoria e incluso efímera. El conocimiento es permanente y perdura a través del tiempo y 3) lo espacial: la información fluye a través de espacios, mientras que el conocimiento se encuentra localizado. Resumiendo, la información es un proceso mientras que el conocimiento es un estado (Machlup, 1983 citado en Sholle, s. f.).

Sobre este segundo punto, es necesario reconocer que las PAD referidas a la gestión de información, no constituyen en sí mismas prácticas que se enfrentan con el conocimiento o que apuntan necesariamente hacia su construcción; en las prácticas que refieren jóvenes la información es precisamente fragmentada, por ejemplo, cuando navegan por una página de su interés, la información es transitoria y puede encontrarse o fluir en diferentes espacios a través de diversas páginas web. Por ello es que se plantea que en las PAD observadas, se recupera o transforma información más no necesariamente conocimiento, aunque en algunas ocasiones es posible acceder a este último vía electrónica.

Existe una distinción entre acceder a la información y estar informado. Estar informado significa que alguien que tenga información la utilice para algún propósito específico más o menos relevante; estar informado es además una condición mucho mayor que solo tener acceso a las grandes cantidades de información (Webster, 2006). En el caso de los jóvenes lo que se puede constatar es que en realidad tienen y de hecho

acceden a grandes cantidades de información, pero no por ello se puede decir que están informados en un sentido amplio; es decir, que tengan información sobre temas culturales o sociales o de conocimiento general más allá de sus intereses particulares generalmente recreativos.

Finalmente, con relación al cuarto punto referido a los cambios en las formas de leer y escribir posibilitados en particular por esta práctica de gestión de información, se distingue que la información a la que están expuesta los jóvenes se representa por medio de nuevas formas de textos escritos y de formas multimodales.

Uno de los mayores cambios es que la información textual que se lee en una pantalla de computadora está organizada y dominada por la imagen y su propia lógica. Esta lógica es espacial y simultánea a diferencia de la lógica de lo escrito que es más lineal. La imagen se ordena y adquiere su significado dependiendo de las relaciones espaciales de los elementos representados (Kress, 2007).

En la información impresa, la escritura es el modo dominante de representar información y, por lo tanto los elementos visuales y gráficos son utilizados con el propósito de ilustrar o decorar. En la web la relación entre lo verbal y lo visual es diferente, ya que los elementos visuales tienen una función mucho mayor que solo ilustrar porque proveen a la web de su propio valor informativo (Ahikari y Eronen citado en Kuiper y Volman, 2008: 245).

Los nuevos alfabetismos digitales tratan además con textos escritos que difieren quizá no en significado pero sí en su forma, lo que resulta en nuevas maneras de estructurar ideas y conceptos, pero sobre todo en nuevas formas de estructurar el conocimiento (Kress, 2007), un ejemplo de lo anterior son los textos hipervinculados. Por ello, la información textual a la que se enfrentan los jóvenes, principalmente a través de la navegación en Internet, constituye un cambio mayor en los procesos de lectura y escritura.

Leer en la web implica no solo la alfabetización convencional, sino un tipo de alfabetismo que requiere más competencias y habilidades críticas y asociativas de lectura, debido a que la información tiene un sinnúmero de elementos no textuales a los que se añaden las posibilidades de interactividad y el carácter no lineal de los textos (Kuiper y Volman, 2008).

Ante estos cambios, la institución escolar tiene por lo menos dos retos. El primero es ayudar los estudiantes a desarrollar no solo un alfabetismo funcional, sino uno que les permita moverse entre la información:

... mientras que la generación red tiene toda la información en la punta de sus dedos, no solo se tiene acceso a ésta haciendo simplemente un clic sobre un enlace o *link*, al contrario, se accede a la información seleccionando el enlace adecuado de entre un sinnúmero de opciones. Nunca como antes está siendo más necesario que los niños aprendan cómo leer, escribir y pensar de forma crítica. No se trata solo de señalar y hacer clic (Tapscott, 1998: 63).

Y el segundo, es superar la desconfianza que la escuela tiene hacia la cultura de la imagen ya que se sigue sosteniendo en la cultura del texto escrito impreso como representante del pensamiento crítico y como único medio legítimo para aprender (Giroux, 1994; Martín-Barbero, 2001).

Así los alfabetismos digitales están cambiando la forma de pensar acerca de la alfabetización, ahora es necesario pensarla como un movimiento que va de la dominancia de lo escrito a la imagen y de la dominancia del medio –libro impreso– hacia las pantallas de computadora.

### ¿Qué motiva a los jóvenes a gestionar información?

Los dos principales propósitos de las PAD de gestión de información de los jóvenes son la recreación y la realización de tareas escolares.

Estos propósitos obedecen de manera general a motivaciones intrínsecas o extrínsecas. Es reconocido que la motivación interna y externa afecta la actuación y cuando de navegación en Internet se trata, hay una influencia reconocida de la situación de interés en la navegación, por ejemplo, en la cantidad de tiempo invertida (Lawless y Schrader, 2008), y es por ello posible, explicar fácilmente por qué las motivaciones internas, especialmente la búsqueda de información por intereses recreativos, como bajar música o videos e intercambiarlos, se constituyen en las PAD de los jóvenes más frecuentes.

Sin embargo y contrariamente a lo que se pudiera esperar, la motivación externa (escuela) que hace que los jóvenes busquen o recuperen información para realizar sus tareas escolares, también es una de las prácticas más frecuentes lo cual se explica por las facilidades de acceso que permite Internet. A pesar de que no se tiene evidencia de que las búsquedas de información para resolver una tarea escolar sean directamente provocadas a petición de la escuela, son unas prácticas que se relacionan y se apropian como parte de las actividades escolares. Cuando se les preguntó a los jóvenes para qué utilizaban la computadora nos respondieron, por ejemplo:

[La utilizo en] investigaciones, que buscar, que tal persona, que nombre de tal, que la biografía, para no estar buscando en los libros, porque ya así a nosotros si nos da como “huevita”... [*sic*], mejor en la computadora (entrevista 4).

La práctica de alfabetismo digital de gestión de información, que es totalmente contextual y social, conlleva retos que van desde la lectura asociativa, que permite leer las imágenes y la hipertextualidad, pasando por la selección de una información de entre un flujo denso y cambiante de piezas de información hasta el pase hacia una actuación. Así la gestión de información no es una práctica de hacer clic entre enlaces o links, sino una que puede pasar a un *performance* con consecuencias en el mundo más allá de una pantalla de computadora.

Y si hay tarea, utilizo Wikipedia (entrevista 11).

De hecho, las búsquedas de información motivadas por la escuela, se relacionan generalmente con algún tema curricular, por ejemplo:

Pues básicamente es todo lo que tenga que ver con los alimentos. La información que me dedico a bajar es buscar las propiedades químicas de un alimento o los posibles conservadores y ahí lo bajo, descargo la información y ya lo imprimo y ya lo entrego (entrevista 2).

En otras partes de este trabajo, se argumentó que las PAD se pueden dar en tres posibles espacios: el primer espacio, o el espacio oficial dentro de la escuela, refiere cómo los estudiantes interactúan con el discurso de un maestro; en el espacio no oficial, o segundo espacio, la interacción de discursos se lleva a cabo solo entre los mismos sujetos; y el tercer espacio, constituye un marco conceptual que contiene o soporta los discursos culturales específicos generados, influenciados y sostenidos en la interrelación de la escuela y la práctica de alfabetismo (Wilson, 2000). Entonces, lo que aparentemente está sucediendo con algunas de las PAD de gestión de información es precisamente su demarcación en el tercer espacio, donde conviven los discursos de los jóvenes con los discursos de numerosas personas que publican en red y los discursos oficiales de la escuela pero fuera de ella, lo cual se refleja en la búsqueda de información para elaboración de tareas escolares “en casa”. Mientras que otras prácticas de gestión de información automotivadas y recreativas se llevan a cabo en el segundo espacio.

Por otro lado, esta demarcación o contextualización del alfabetismo digital, habla en general de que dichas prácticas se producen por eventos moldeados por el contexto (Barton y Hamilton, 2000). En el caso de las prácticas de alfabetismo de gestión de información de motivación intrínseca, el contexto social (relaciones establecidas con otros, modas culturales generacionales, etc.) moldean los eventos de alfabetismo, lo cual implica trabajar con información de la cultura popular y textos multimodales; y en el caso de las prácticas de motivación extrínseca, es la escuela o la institución quien moldea los eventos de alfabetismo, lo cual produce el trabajo con textos e información más del dominio académico y predominantemente textual.

Es posible pensar que la gestión de información es una actividad totalmente individual y solitaria; sin embargo los motivos que llevan a realizar esta actividad son eminentemente sociales y contextuales, es decir, se busca información para poder interactuar con el otro en ciertas circunstancias, como tener tema de conversación, hablar sobre una misma fotografía o artista o realizar una actividad social como asistir a un concierto o al cine.

De igual forma la gestión de información no es una actividad sedentaria, donde se piensa en los jóvenes sentados por horas frente a la pantalla, más bien, las PAD de gestión de información facilitan el paso a la actuación, lo cual se logra a través del proceso de mediatización:

La mediatización implica el movimiento de significado de un texto a otro [como los que se obtienen con la gestión de información], de un discurso a otro, de un acontecimiento a otro... la circulación de significados, es la mediatización... (Silverstone, 2004: 32).

Los medios, tienen una dimensión performativa (Silverstone, 2004), donde lo electrónico, en este caso los textos en forma de información, construyen una red de conexiones con otras personas y esto es claramente observable cuando se gestiona información para actuar en consecuencia: “nos metemos a páginas [web] de lo que viene siendo de *Anime*, o de convenciones, así sabemos [sus amigos y ella] cuándo es la siguiente para ir” (entrevista 1), o se gestiona información para interactuar con el otro:

Como dicen, la información es poder, entonces, es para mí, para uso personal, para algún comentario...; hay chavos que les gusta mucho la política y eso, te empiezan a platicar y ya sabes sobre el tema, ¿no? Y con cualquier persona, y oye, es como el periódico, – “¿ya viste que mataron a cualquier persona o narco? [le preguntan] – “ah sí, en serio, ya lo vi en la mañana en las noticias” [contesta], más bien por información, saber el dato” (entrevista 10).

No está de más puntualizar que esta práctica de alfabetismo digital de gestión de información no solo implica el intercambio y circulación de textos, sino el pase del texto a una actuación social; por ello, gestionar información se está convirtiendo en un imperativo que no se limita al mundo laboral o académico, sino que es también un requisito para la participación cultural.

### Las formas de buscar información

Cuando se utiliza un motor de búsqueda en Internet o se busca un correo electrónico, los jóvenes están enganchados en una conducta de recuperación y búsqueda de información. La recuperación de información (RI) se define como:

La forma de encontrar material (normalmente documentos) [...] que satisface una necesidad de información y que forma parte de grandes colecciones de información (como la que normalmente se almacena en las computadoras)... El campo de RI también incluye ayudar a los usuarios a navegar (*browsing*) o filtrar un conjunto de documentos para posteriormente procesarlos como un tipo de documentos recuperados (Manning, Raghavan y Schütze, 2009: 1-2).

Según la anterior definición, la RI es una práctica que tamiza la mayoría de las operaciones que se realizan en la navegación a Internet; y es también una operación común



en la mayoría de las acciones que pueden realizarse en los programas fuera de línea que utilizan los jóvenes, por ejemplo, en el procesador de palabras Word es necesaria la recuperación de información para encontrar un documento en el que se ha venido trabajando. La RI implica que el objeto de búsqueda sea necesariamente conocido en algún punto, así las personas cuando recuperan información organizan lo encontrado para posteriormente conocerlo (Marchioni, 1995).

Por otro lado, la búsqueda de información refiere a un proceso más abierto y orientado por las personas (la RI requiere la intervención de un sistema informático, por ejemplo escribir un *query*<sup>18</sup> en una base de datos). La búsqueda de información: “connota el proceso de adquirir conocimiento, está más orientado a la resolución de problemas que pueden o no ser resueltos... buscar información es más cercano a responder preguntas o al aprendizaje” (*ibid.*: 6).

La búsqueda de información se relaciona con el aprendizaje o la resolución de problemas aunque conlleva algunas distinciones. La información adquirida durante el aprendizaje es almacenada para recordarla y usarla después, mientras que la información adquirida como resultado de la búsqueda de información es útil para una tarea específica y luego es desechada (Marchioni, 1995).

Existen dos estrategias para la búsqueda de información: la primera es la estrategia analítica, que se refiere a una búsqueda planificada con cuidado, recordando los términos de la consulta o bien reformulándolos; y la segunda estrategia, la navegación-exploración o *browsing* son estrategias heurísticas y de oportunidad y dependen siempre de reconocer la información relevante. “La navegación es una estrategia que se puede considerar un tipo de aprendizaje y no está usualmente dirigida por metas bien definidas o que usualmente se procede a realizar de acuerdo con un plan sistemático” (*ibid.*: 8).

Así, la estrategia analítica se asocia más con la RI, mientras que la navegación se relaciona en mayor medida con la búsqueda de información.

En las PAD de gestión de información lo que hacen los jóvenes es en realidad una combinación entre recuperación de información y navegación. Por lo general, los programas que utilizan en Internet (Google, Ares, YouTube, Wikipedia, Yahoo) requieren siempre, como primer paso, la utilización de la estrategia analítica que lleva a la recuperación de información; no obstante, dependiendo del motivo que llevó a la gestión de información, pueden pasar de la mera recuperación a la búsqueda de información por medio de la estrategia de navegación o *browsing*.

La estrategia analítica utilizada por los jóvenes consiste en ingresar un término de consulta o palabra clave. Por ejemplo, para buscar información o resolver una tarea escolar (intereses académicos) por lo regular acceden a Google o Wikipedia. Tanto Google como Wikipedia necesariamente funcionan a través de esta estrategia, sin embargo, al utilizar el

---

<sup>18</sup> Trd. consulta de datos almacenados.

primero, es posible que los jóvenes tengan que navegar entre los enlaces que arroja el motor de búsqueda; dependiendo del término de consulta (tema) Google despliega un sinnúmero de páginas posibles o enlaces a páginas que contienen la información. Tomando como ejemplo uno de los temas de consulta que un entrevistado relató, la segunda guerra mundial, el motor de búsqueda Google desplegó 3 310 000 resultados enlaces que contienen información sobre este hecho histórico. Por ello es que una vez que se ha utilizado la estrategia analítica y la información es recuperada, se pasa necesariamente a la estrategia de navegación o a la búsqueda de información propiamente dicha.

De hecho algunos jóvenes reportaron que, aunque su estrategia primaria de recuperación de información es la analítica, prosiguen a la búsqueda de información a través de la navegación:

No pues me meto a Google y entro a un tema de Derecho y veo cada uno de los temas. Por ejemplo, "Derecho Penal", le pongo Derecho Penal, veo varias páginas (entrevista 9).

[Una vez recuperada la información...] Tiendo a buscar más. No me gusta enfocarme a una misma página (entrevista 13).

Sin embargo, otros no tienen esta práctica y se enfocan en el primer resultado recuperado o prefieren buscar en sitios como Wikipedia que filtran y despliegan un solo resultado dependiendo de la palabra clave.

La estrategia analítica usada por los jóvenes a través de palabras clave tiene diferentes particularidades: una de ellas, como se ha venido mencionando, se relaciona directamente con los motivos de las PAD de gestión de información. En el apartado anterior se mencionó que una de las prácticas más recurrentes es motivada precisamente por una fuente externa, en este caso la escuela. La búsqueda de información por intereses escolares se realiza a través de la estrategia analítica donde los términos de consulta son directamente contruidos por el tema curricular escolar, presumiblemente un maestro solicita alguna investigación sobre un tema que se está revisando en clase. Por ello es que la estrategia no la construyen propiamente los jóvenes sino que es dada por el maestro y lo que deja a los jóvenes, es básicamente la oportunidad de recuperar la información en una fuente como Internet, aunque como se vio, algunos de ellos rebasan la mera recuperación y logran empezar a navegar y realmente buscar información.

Cuando los jóvenes recuperan información por motivación intrínseca, para divertirse, por ejemplo, también utilizan en principio la estrategia analítica, sin embargo, es una estrategia que no es dada externamente, sino que ellos mismos construyen. Así que es también posible que, a diferencia de una tarea escolar, su recuperación de informa-

ción pase más frecuentemente a la búsqueda de información orientada a la resolución de un problema, como obtener música que les agrada sin tener que comprarla.

Durante el ejercicio de observación, se les pidió a los jóvenes que buscaran un video en YouTube a libre elección. Este sitio web opera siempre a través de la estrategia analítica teniendo que introducir un término de consulta, el cual los jóvenes no solo fueron capaces de construir, sino que cuando la aplicación desplegó los diferentes clips de video, es decir, cuando los jóvenes recuperaron información, pasaron directamente a la navegación, seleccionando diferentes videos hasta que encontraron la información deseada. El mismo ejemplo se repitió cuando se les pidió que buscaran una página web de su elección.

Lo que se propone es que cuando los jóvenes están motivados internamente a gestionar información son más propensos a rebasar la mera recuperación de información para pasar a una verdadera búsqueda de información a través de la navegación o *browsing*, que es una práctica más cercana al aprendizaje y a la resolución de problemas.

Por otro lado, la conducta de RI a través de la estrategia analítica parece ser siempre limitada. La estrategia primaria de búsqueda utilizada por los jóvenes, generalmente recuperando información a través de términos de consulta (palabras clave), es consistente con las investigaciones sobre la forma en que los niños y jóvenes buscan información en Internet. Algunas investigaciones han mostrado (Fidel *et al.*, 1999: 27 citado en Kuiper y Volman, 2008: 254) que la naturaleza interactiva de la *Web* hace creer a los estudiantes que no hay necesidad de tener un plan más allá de búsqueda de información porque la progresión de la búsqueda estará básicamente determinada por lo que ellos ven en la pantalla. Este resultado puede explicar el por qué la estrategia de recuperación de información y posterior búsqueda, en algunos jóvenes, es limitada a la palabra clave y a la exploración de pocos sitios web familiares.<sup>19</sup>

Cualquiera que esté familiarizado con Google como motor de búsqueda ha aprendido que su uso es suficiente para recuperar una cantidad nada despreciable de información que se hace visible automáticamente en la pantalla; por ello, es posible inferir que efectivamente los jóvenes, no necesitan utilizar otra estrategia de recuperación de información u otro plan para hacer búsquedas en Internet, ya que el mismo sitio les provee las opciones de búsqueda a manera de enlaces a una diversidad de información y lo único que queda por hacer es hacer clic en el *link* deseado.

Aun cuando esta estrategia de búsqueda de información muy funcional, eficiente y cómoda debido a las facilidades de la interface, es posible refinarla a través de la lógica

---

<sup>19</sup> La investigación se titula: *A visit to the information mall: web searching behavior of high school students*. En ella se analiza la conducta de búsqueda de estudiantes de preparatoria ante una tarea escolar. Se utilizaron observaciones de campo y entrevistas, concluyéndose que los estudiantes realizan búsquedas focalizadas y después inician una búsqueda más flexible.

booleana: sin embargo, ninguno de los entrevistados mencionó que hagan uso de esta función matemática. Así uno de los posibles espacios de intervención educativa a través de esta práctica de alfabetismo digital es precisamente expandir las estrategias de recuperación y búsqueda de información utilizadas por los jóvenes; ayudarlos a seleccionar y valorar críticamente la información que recuperan y alentarlos a que pasen de la mera recuperación a la búsqueda de información, que es finalmente la que puede contribuir o está más cercana al aprendizaje.

### Lo difícil y lo fácil que es buscar información y sus consecuencias para la escuela

En Internet la información tiene características muy particulares:

- Crece a un ritmo vertiginoso.
- Cambia continuamente ya que se actualiza constantemente a diferencia otras fuentes de información escrita.
- Es tanto especializada como general.
- Es de rápido acceso en comparación con otras fuentes escritas.

Ante estas características, la tarea de encontrar la información adecuada en la red no es fácil: “la sofisticación, complejidad y especificidad de la información obtenida a través de fuentes electrónicas frecuentemente excede los niveles de comprensión de los estudiantes, así como sus necesidades” (Harada, 2001 citado en Kuiper y Volman, 2008: 245).

Algunos de los jóvenes hablan sobre esta dificultad al preguntarles si la computadora realmente es una ayuda en la búsqueda de información:

Sí, pero hay veces que no, bueno, yo siento que no o, es más bien yo, que no se buscar; por ejemplo, el otro día estaba buscando de los monumentos de aquí de la ciudad pero no sabía cómo buscar, más bien no sabía cómo se llamaban y le ponía el nombre popular con el que todo el mundo lo conoce y me salía otra cosa; hay veces que me salen otras cosas que nada que ver... pero yo pienso que es que yo no sé buscar... (entrevista 3).

Por otro lado, los jóvenes reconocen las facilidades en la búsqueda de información que les da Internet. Entre estas se menciona principalmente la accesibilidad a la información que la red les permite a diferencia de los libros impresos:

La búsqueda de información se realiza por medio de la estrategia analítica que generalmente consiste en introducir una palabra clave en un buscador y dependiendo de las motivaciones que lleva a buscar información, los jóvenes pueden pasar a una estrategia de navegación o *browsing*. Esta última suele ser utilizada cuando los jóvenes buscan información con fines recreativos o en mucha menor medida cuando la motivación que lleva a la búsqueda depende de una fuente externa: la escuela. La importancia de la estrategia de navegación radica en que es una que está más apegada al aprendizaje y a la resolución de problemas.

Pues que en Internet es mucho más fácil, porque es más fácil estar sentado buscando, por decirlo, ir a la biblioteca que es a la que más voy... y pararte a dejar un libro porque no hay nada y dejarlo, y luego voy por otro, entonces mejor en Internet (entrevista 2).

[Con Internet], no tengo que ir a la biblioteca, que por cierto aquí no sé ni dónde haya; que está todo rápido... (entrevista 5).

Pues yo pienso que la única diferencia es la comodidad, ¿no? De que tú tecleas el nombre de lo que quieres buscar y aparece, creo que es la única diferencia que en los libros (entrevista 10).

Aunque estas facilidades se refieren a la conveniencia del acceso como se mencionó, no tienen mucho que ver con la calidad de la información que encuentran o con la consciencia real de la cantidad de información cambiante que circula en la red. Quizá se deba a que la mayoría de los jóvenes durante la entrevista opinaron que su estrategia de búsqueda y recuperación de información se limita de manera general a encontrar la primera información que arroja el motor de búsqueda como Google.<sup>20</sup>

Por otro lado, la dominancia de la imagen y la hipertextualidad, de la que se habla teóricamente en los nuevos alfabetismos que tratan con textos electrónicos, no parece ser notada por los jóvenes ya que ninguno menciona estos elementos de la información buscada en Internet. Parece que las características inherentes a la información electrónica no representan problema alguno y son dadas por sentado por los jóvenes, quienes probablemente por estar acostumbrados a este tipo de información y porque en realidad no reportan ser ávidos lectores (lectura convencional lineal), no hacen la distinción entre la información textual-lineal-impresa y la información electrónica; distinción que la literatura y el mundo adulto se preocupan en señalar con insistencia, lo cual no quiere decir que no sea importante, ya que manejarse naturalmente entre los textos electrónicos no implica que en realidad se comprendan o que los jóvenes tengan las habilidades de lectura asociativas requeridas para una mejor comprensión en los textos electrónicos.

Los jóvenes aprecian las facilidades de acceso a la información que tienen a través del Internet a diferencia de otras fuentes de información impresa, lo que provoca que el conocimiento se deslocalice y cambie de lugar, ya que puede estar accesible a cualquier hora y en cualquier parte que cuente con conexión a Internet. Esta deslocalización del saber cuestiona sin duda el estatus de la escuela como la fuente legítima de distribución del saber.

La facilidad de acceso provoca que la actividad de búsqueda y la información cambien de lugar. Así cuando los jóvenes necesitan buscar información para sus tareas ya

---

<sup>20</sup> Más adelante se explorarán las estrategias de búsqueda de información.

no consultan la biblioteca escolar, o un libro, ahora la buscan generalmente en el lugar donde la computadora está accesible, es decir, la casa, según reportaron los entrevistados. Por ello es que las PAD de gestión de información toman lugar en un dominio personal dejando sus prácticas fuera del alcance de los padres y de los maestros, excepto cuando, en algunos casos, los padres intentan supervisar el tipo de información que los jóvenes adquieren en Internet, poniendo algún tipo de control ya sea electrónico o limitando el tiempo que los jóvenes pasan frente a la computadora.

En relación con la deslocalización de los saberes, la escuela debe reevaluar sus opciones y actuación, ya que sin duda a través de esta práctica de alfabetismo de gestión de información, la escolarización está siendo cada vez más complementada por los servicios en línea ya que los jóvenes están incrementando tanto el uso como la dependencia hacia el Internet como fuente de información para realizar sus trabajos escolares, y esto indica que para muchos estudiantes la calidad de la información que se obtiene puede afectar directamente su aprendizaje (Lenkes, 2008).

### “Lo leí en Internet: valoración de la información

La valoración que hacen los jóvenes acerca de la información que circula en Internet es importante ya que ellos son en realidad buscadores activos. Más allá de sus trabajos escolares, los jóvenes interactúan cotidianamente con los medios digitales para otros propósitos informativos, utilizando una variedad de tecnologías mediáticas digitales como los sitios de redes sociales, el correo electrónico, los teléfonos celulares y la mensajería instantánea.

Sobre la calidad de la información y el fácil acceso que los jóvenes tienen a ella, se señalan las siguientes consecuencias o aspectos negativos de la búsqueda de información en Internet: la desinformación (tener información equivocada o incompleta); la mala información (tener información que puede ser dañina; por ejemplo, la pornografía infantil o instrucciones para hacer una bomba); obtener información en mal estado, es decir que está tan mal presentada que es totalmente inútil y prácticamente inutilizable (Burbules y Callister, 2000 citados en Kuiper y Volman, 2008: 247).

En las PAD de gestión de información de los jóvenes, en realidad no se reporta que haya consciencia de ninguno de estos aspectos negativos; no obstante, parece que una preocupación general y central es básicamente buscar información que “ellos puedan entender”, lo cual se traduce en un uso más bien coloquial –y a su nivel– del español:

Si por ejemplo, que me dejan, no sé, investigar unos conceptos y pues ya pues lo busco y lo voy leyendo... y a mí para que se me haga más completo... que me convenza a mí, que yo le entienda pues, porque no voy a llevar algo que ni siquiera entienda. Que no le entiendo, pues entonces ya lo leo y ya como que, busco que tenga más palabras como

que más, no sé, como que más de la rutina, que no esté muy elaborado pues, que todos podamos entender (entrevista 3).

...Lo que no me gusta [de la información de Internet] a veces, como le digo, que vengan palabras así, bien de “doctores” porque pues no voy a entender nada, mejor que me venga bien explicado como una persona normal y ¡ya! (entrevista 5).

El que ellos puedan entender un texto se relaciona también, en algunos casos, con el dominio que tengan sobre el tema y el posible grado de alfabetización en relación con el uso correcto del español. Por ejemplo, una entrevistada relata que en lo que pone atención de un texto informativo utilizado para una tarea escolar, es que se utilicen las palabras académicas correctas:

Ponle, si me dejan una investigación sobre el ácido clorhídrico, no quiero leer que diga “el ácido clorhídrico “tiene” en vez de “está formado” algo así... [o que diga] tiene una cosita de hidrógeno y una de cloro...no [cita:] –“el ácido clorhídrico está conformado por un átomo de hidrógeno y un átomo de cloro, que tengan propiedad [refiriéndose al texto] pero que tampoco sea tan profesional, así que sea coloquial” (entrevista 1).

El caso anterior es excepcional y tiene que ver con el contexto de la joven, en el cual la lectura (electrónica e impresa), según reportó en su entrevista, ha formado parte de su vida como una actividad placentera. Probablemente esto le da un punto de referencia para evaluar otros aspectos de los textos como la propiedad en la forma de expresión, a diferencia de otros jóvenes que no reportan tener prácticas de lectura convencional de manera recreativa, donde al parecer su único punto de evaluación de la información electrónica es encontrar en ella palabras limitadas a su nivel y manejo coloquial del español.

Ambos ejemplos hablan de los diferentes criterios que tienen para evaluar un texto informativo tomado de Internet. Pero más allá de estos, se reconoce que los jóvenes se enfrentan a la lectura de textos electrónicos desde sus propios referentes y habilidades adquiridas presumiblemente desde la alfabetización convencional o primera alfabetización; por ello es que los nuevos alfabetismos se teorizan no como formas nuevas que desplazan a otras (Lankshear y Knobel, 2006)<sup>21</sup> sino como formas híbridas conformadas

---

<sup>21</sup> Al hablar de lo que distingue a los nuevos alfabetismos, Lankshear y Knobel (2006: 63-64), argumentan que la perspectiva teórica que los define no es: “esto es viejo y esto es nuevo”; es decir, que una forma de alfabetismo anterior desplaza a otra, sino que los nuevos alfabetismos se entienden en términos de un cambio social, cultural, institucional, económico e intelectual que es probable que abarque muchas décadas anteriores a estos cambios.

por formas residuales (alfabetización funcional-conventional en este caso) y emergentes (Hoeschsmann y Low, 2008). Es por esta razón que la alfabetización convencional como función primordial y producto de la escolarización (Lerner, 2001, Cook-Gumperz, 1988) no puede dejar de ser la base para las prácticas de alfabetización digital.

Otro aspecto sobre la valoración de la información que consumen los jóvenes, es cómo le atribuyen credibilidad<sup>22</sup> a la fuente que consultan. Este aspecto es importante ya que:

La relativa falta de experiencia en comparación con la de los adultos, pone a los jóvenes en un riesgo mayor de aceptar la credibilidad de una fuente, ya que sus evaluaciones están basadas en la experiencia personal acumulada, su conocimiento, reputación y sus competencias y habilidades (Flanagin y Metzger, 2008: 15).

Entre las prácticas de gestión de información de los jóvenes, se encontraron diferentes perspectivas para valorar la credibilidad de la información buscada. Aparentemente, una perspectiva tiene que ver con la creencia de que el medio –Internet– por el solo hecho de serlo, es confiable en el sentido que les da información sin importar el contenido:

Si deseo buscar sobre Newton, le pongo Newton y Wikipedia, y ya prácticamente... (entrevista 10).

En otro ejemplo, durante el ejercicio de observación, un joven buscó una página web referente al fútbol que aunque no alcanzó a revisar la considera confiable:

Es lo del partido, no, no la alcancé a ver [la página], pero es una página confiable (entrevista 8).

Otra perspectiva es considerar la cantidad de información que presenta la página:

[Cuando busca información...] Primero, pongo la primera, y ya, si veo que es muy poca información y no es lo que yo busco, pues me voy siguiendo hasta encontrar lo que busco (entrevista 6).

Bueno, me gusta más Wikipedia porque está más completo. Sí, Wikipedia y pues ahí bien chido” (entrevista 7).

---

<sup>22</sup> Tomamos la acepción de credibilidad que enfatiza las propiedades objetivas que definen la calidad de la información, lo cual incluye: que tan útil es, buena, relevante, confiable, precisa o cómo es que la información sirve para un propósito específico (Flanagin y Metzger, 2008).



Aparentemente en estas perspectivas no se cuestiona la credibilidad de la fuente en términos de calidad de la información (relevante, confiable o precisa), lo cual es coincidente con algunos estudios empíricos que reportan que “la credibilidad de la fuente no es una preocupación central de los jóvenes cuando utilizan los medios digitales” (Flanagin y Metzger, 2008: 18).<sup>23</sup> Esto es observable cuando los jóvenes entrevistados, por ejemplo, no se cuestionan el hecho de que la información de Wikipedia (que algunos consideran su fuente primaria de información) es en realidad un *Wiki*, es decir, una página que puede ser editada y actualizada por cualquier persona donde muchas veces la fuente de información puede no ser totalmente acertada o de buena calidad.

No obstante, también hay jóvenes que sí se cuestionan la credibilidad de la fuente más allá del medio que la presenta (Internet) o, de la forma (longitud de la información). En algunos casos se reconoce la posible falta de confiabilidad de la fuente, entonces una estrategia para confirmarla es contrastar la información recabada, quizá con sus propios conocimientos y referentes empíricos:

Como es una investigación [sobre redes, tema que le pidieron en la escuela investigar], no estoy cien por ciento seguro que sí es, pero pues más o menos veo que esté relacionada con lo que ya sé, y ya ¡Dios que me salve! (entrevista 5).

En otro sentido, la confiabilidad de la fuente es atribuida por la utilidad de la información recabada:

Primero la veo, y veo que es lo que estoy buscando, porque si no es lo que estoy buscando, pues no sirve (entrevista 6).

Otros jóvenes son más conscientes de que el medio, Internet, en realidad no es una fuente donde siempre se encuentra información confiable, así una estrategia para validar la información es contrastarla entre sí buscando varias fuentes y comparando la información que cada una contiene, o bien buscando aspectos formales que validen la fuente como la bibliografía:

La valoración de la información en términos de su relevancia, confiabilidad o precisión, no es una preocupación central de los jóvenes; sin embargo, cuando existe una valoración de la información esta se relaciona lógicamente con los referentes de los jóvenes, con un propósito utilitario (si les es útil para sus fines) y con sus habilidades adquiridas desde la primera alfabetización, por ejemplo, buscar textos con palabras familiares que puedan ser entendidas fácilmente.

---

<sup>23</sup> Los estudios que citan estos autores son: D. Agosto (2002); D. Agosto (2002); S. Hirsh (2004) citados en M. Chelton y C. Cool, eds. *Youth information seeking behavior: theories, models, and issues*, pp. 241-270.

Mmm [para validar si la información es confiable...], por eso tienes que buscar, ver varias páginas, por ejemplo Wikipedia, yo no la utilizo porque no tiene una base de donde está sacada esa información, entonces trato de buscar una página que tenga bibliografía o algo así (entrevista 9).

Busco más fuentes, busco otros sitios (entrevista 13).

En los casos anteriores la información es contrastada desde el mismo medio, es decir, se revisan diferentes páginas web con información sobre el mismo tema; en otro caso muy particular, la contrastación o comparación de la información se hace entre medios, por ejemplo, el periódico e Internet, tal como lo manifestó el entrevistado:

Primero trato..., como mi abuelito compra el periódico ya lo trato, y si me interesa el tema, ya lo busco en Internet, porque muchos periódicos son muy amarillistas, entonces, primero trato de buscarlo en el periódico y luego en Internet para comprobar más o menos y comparar datos. Las versiones, exacto, y ya dar mi punto de vista, de si le exageraron o está bien (entrevista 10).<sup>24</sup>

Mientras algunos jóvenes cuestionan la credibilidad de la información encontrada en Internet, otros no son críticos al respecto, sin embargo, todos evalúan la información de acuerdo con su propósito utilitario: que sea útil para sus trabajos escolares y que puedan entenderla de acuerdo con sus experiencias y habilidades, incluidas, por supuesto, su nivel de alfabetización convencional; otro aspecto coincidente es que de manera general todos los jóvenes utilizan el Internet como fuente primaria de información<sup>25</sup> y como tal, la validan como fuente que tiene credibilidad, por lo menos en su sentido utilitario.

Aunque los jóvenes actuales tienen experiencia con las herramientas digitales, esto no es una condición suficiente para que puedan evaluar y tomar ventaja de la información a la que se accede vía Internet, por ello es importante considerar cómo es que los jóvenes evalúan la información de acuerdo con sus intereses, no solo académicos, sino también personales, a fin de promover las PAD un poco más críticas.

---

<sup>24</sup> Nótese que aparentemente la fuente confiable de información para este joven es Internet, ya que se utiliza para “comprobar” la información leída en el periódico.

<sup>25</sup> Prensky (2001), sugiere que entre las características de los nativos digitales, se cuenta que el Internet es considerado por los jóvenes como fuente primaria de información a diferencia de los inmigrantes digitales que utilizan otras fuentes de información primaria y después consultan Internet. Esta característica encontrada entre los entrevistados confirma el desplazamiento de los saberes escolares del libro a la pantalla.

## Los caminos que recorre la información en manos de los jóvenes

La información que recuperan y/o buscan los jóvenes es manipulada y transformada constantemente. La manipulación implica cómo las piezas de información son tratadas a través del medio digital mientras que la transformación refiere a las conversiones que sufre la información una vez que es recuperada.

La primera manipulación de la información, que llamaremos instrumental, consiste en el almacenamiento, clasificación y posterior recuperación de la información; una vez que la pieza de información fue bajada, por ejemplo, un archivo de música, es necesario utilizar un sistema de almacenamiento y clasificación de tal archivo en la propia computadora ya que posteriormente de otra manera no puede ser utilizado.

En un ejercicio de observación aplicado, los jóvenes mostraron la facilidad con la que hacen la manipulación instrumental de la información; todos fueron capaces de almacenar un archivo de diferente tipo (.doc .html .ppt) en el hardware de la computadora, utilizando un sistema de clasificación dado<sup>26</sup> y posteriormente recuperaron la información de su lugar de almacenamiento.

De hecho esta manipulación de la información, ocurre con todas las piezas de información con las que se trabaja en una computadora, y aunque muy instrumental, informa del tipo de habilidades que se requieren en esta práctica de alfabetismo digital sin las cuales simplemente no se puede operar una computadora.

Una particularidad de este manejo instrumental surgió del análisis de la información que proporcionaron los jóvenes: la mayoría de ellos desconoce por nombre los formatos en los que viene la información, es decir, desconocen los nombres de las extensiones<sup>27</sup> de los archivos.

Se pudiera pensar que para poder clasificar un archivo se tendría forzosamente que conocer el tipo de archivo: si es un texto, una canción o un video. De igual forma para poder recuperarlo de su lugar de almacenamiento pudiera ser útil saber qué tipo de archivo se está buscando, sin embargo, los jóvenes lo desconocen. Es entonces posible argumentar que el almacenamiento, clasificación y recuperación de la información no se guía por el uso de una razón tecnológica, lo cual implica conocer ampliamente cómo el medio funciona o trabaja (DeVore, 1986), sino por una razón práctica construida a ensayo y error; por ejemplo, una de las entrevistadas cuenta que su estrategia para saber con qué tipo de información está tratando cuando la recupera de su computadora es: “Pues, yo los abro todos [los archivos], si abre... ¡pues ya!” (entrevista 3).

---

<sup>26</sup> Por ejemplo, se les indicó una ruta o carpeta en la que se almacenara la información y se les pidió que nombraran el archivo para su posterior identificación.

<sup>27</sup> La extensión de un archivo indica el tipo de formato en el que la información se encuentra codificada, por ejemplo .avi indica que es un archivo de video.

Otra estrategia que les permiten reconocer la información es su identificación, además, por el nombre que ellos mismos asignaron al archivo, a través del ícono que antecede al tipo de archivo:<sup>28</sup>

[¿Conoces las extensiones de los archivos?]. No, pero pues según, el ícono que tenga, con el iconito yo veo (entrevista 7).

El ícono entonces cumple la función de reconocimiento y es un elemento importante para poder identificar y recuperar la información almacenada.

Cuando se habla de los cambios que implican para la alfabetización los nuevos textos electrónicos (no linealidad, hipertextualidad, dominancia de la imagen, etc.), generalmente nos imaginamos piezas de información textual con contenido temático; sin embargo, es posible pensar que para la manipulación instrumental de la información se requiere también una lectura que permita entender las representaciones visuales (por ejemplo, figuras, íconos, colores, fondos...) y no solo la representación lingüística del texto. De hecho, mediante los resultados encontrados, se corrobora que los jóvenes en el ejercicio de leer y comunicarse con las interfaces, se guían naturalmente a través de las representaciones visuales. Por ello, la manipulación de lo que puede verse en una pantalla con información digital, requiere necesariamente de cierto dominio de diferentes tipos de alfabetismos digitales o multialfabetismos.<sup>29</sup>

La noción de multialfabetismos aquí tomada, hace referencia a la relación entre la alfabetización (como capacidad de leer y escribir) y los diferentes canales de comunicación y medios, así como con el reconocimiento de los múltiples modos (o multimodalidad) de las formas actuales de creación de sentido, a diferencia de la dominancia de un modo en la escritura y el lenguaje convencional (Cope y Kalantzis, 2003).

El tipo de información con la que los jóvenes tratan es básicamente multimodal; no obstante, y dependiendo del propósito de sus PAD de gestión de información, es posible identificar que en dicha información prevalece un modo u otro. Por ejemplo, cuando realizan tareas escolares, recuperan información básicamente con predominio textual, con la particularidad de que el texto está hipervinculado, y cuando recuperan información para propósitos recreativos, como subir-bajar-intercambiar fotografías o crear videos, hay predominio de lo visual o una combinación entre el modo visual y auditivo.

---

<sup>28</sup> Un archivo de audio (mp3) se visualiza en windows de la siguiente forma:  01 Westwood Walk.

<sup>29</sup> Según Cope y Kalantzis (2003), un grupo de académicos, como Gee, Luke, Lo Bianco, Nakata, Kress, Fairclough, Cazden, Michaels y Sohmer, Bond, Newfield, Stein, se reunieron en New Hampshire en el año de 1994 para discutir el futuro de la alfabetización y cómo esta debía ser enseñada en el nuevo escenario comunicativo. De esta discusión surge el concepto de multialfabetización.

Por ello es que estas formas multimodales requieren diferentes tipos de lectura que conforman los alfabetismos.

En la manipulación instrumental la información es básicamente manejada, pero no necesariamente cambia o se transforma. Las transformaciones que hacen los jóvenes de la información se refieren al cambio de sus propósitos de uso, formato y/o contenidos.

Una práctica muy recurrente es la transformación de la información en trabajos escolares. Por lo general la información que recuperan los jóvenes para las tareas escolares es convertida en un trabajo que se entrega para su revisión por parte del maestro. Así, una de las prácticas más comunes es recuperar información a través de la palabra clave para después copiarla y pegarla en un documento, generalmente en un procesador de palabras como Word.

Algunos jóvenes entrevistados, reconocieron que la práctica de copiar y pegar es habitual para completar una tarea escolar:

Pues investigué, puse el nombre del filósofo y me salió todo eso, de hecho copié y pegué. De hecho le puse “análisis literario de...” le puse el nombre del filósofo y que ya me salió... hay personas que hacen su análisis de esos tipos y pues ya nada más lo copié y lo pegué (entrevista 4).

Pues aquí [en su escuela] casi no dejan tarea, pero cuando la hago, todo copiar pegar, nunca reviso si está bien la información (entrevista 11).

Sí, corto y pego, cuando no tengo tiempo ya con lo que sea, con lo primero que me pase (entrevista 3).

Pareciera que la transformación de la información consiste básicamente en cambiar el formato en el que viene presentada y no en una verdadera transformación de su contenido; los cambios de formato incluyen, por ejemplo, cambiar el tipo de letra y en otros casos más “concienzudos”, se oculta la fuente de donde se tomó la información:

Borrarles la URL para que nadie sepa que es de Wikipedia, cambiarle el tipo de letra para que nadie sepa que copié (entrevista 1).

También se encontró un caso en el que se trabaja un poco con el contenido de la información, sin descuidar por supuesto la intención de ocultar que es un trabajo de cortar y pegar:

¡Ah!, obviamente no es cortar y pegar, hago de todo; a veces elimino párrafos o información que no, no va por ahí, pero también le cambio el estilo de letra para que no quede así...igual [que la fuente original] (entrevista 13).

En esta práctica no se revisa realmente el contenido ni se trabaja con él, por ejemplo, resumiéndolo o parafraseándolo. Los jóvenes son realmente aptos para realizar esta práctica; en el ejercicio de observación realizado para esta investigación, se les pidió que crearan un documento sobre algún tema de su interés en el cual podían, si así lo deseaban, utilizar la estrategia de copiar y pegar. En menos de un minuto, los jóvenes recuperaron la información a través de Google y conformaron un documento de texto con la información.

Desde el punto de vista de la escuela, esta práctica pudiera ser menoscabada en cuanto a su mérito académico convencional, sin embargo, otras habilidades de alfabetismo son puestas en juego. Recuperar información para luego transformarla en una tarea escolar, requiere, además de la manipulación instrumental, por lo menos un proceso –mínimo si se quiere– de creación de sentido (para asegurar que el tema solicitado en la tarea se toca en la información recuperada). Esta creación de sentido solo puede realizarse poniendo en práctica algunas habilidades de lectura convencional y las nuevas formas en las que opera la lectura de los textos en línea, que incluyen no solo la representación lingüística (texto), sino la representación visual (tipo de letras, íconos, colores) y en algunos casos la representación auditiva y espacial. Así la lectura necesaria para lograr la transformación de la información va desde el acto básico de mover un cursor y escribir los términos de la consulta hasta usar la información recuperada para resolver un problema (Wyatt-Smith y Elinks, 2008), en este caso, contestar a una pregunta (o término de investigación) con la que se resuelve una tarea escolar.

No obstante las habilidades puestas en juego, quizá lo más deseable de esta práctica, desde el punto de vista de aprendizaje, sería superar la transformación de la información de solo el aspecto a una verdadera transformación o trabajo con el contenido.

Otras formas de transformación consisten en darle otro propósito a la información. Ahora es común en la escuela utilizar presentaciones realizadas en PowerPoint para ayudar a exponer un tema. La transformación que sufre la información en este caso, requiere a diferencia de copiar y pegar, una lectura y revisión del contenido además de la posibilidad de incorporación de elementos gráficos.<sup>30</sup> Un joven nos comenta sobre esta práctica:

Era de que en Power Point hacíamos una vez buscando información y ya se presentaba y, el que tuviera la mejor, este, información, lo resumía y hacía la presentación (entrevista 7).

---

<sup>30</sup> Durante el ejercicio de observación se comprobó que los jóvenes son capaces y aptos para incorporar elementos gráficos a una presentación de Power Point, sin embargo, no se pudieron recuperar ejemplos (presentaciones de Power Point realizadas) para analizar el tipo de elementos que incorporan a las presentaciones.

A diferencia de las prácticas anteriores, relacionadas más con formas textuales, las dos prácticas siguientes tienen que ver con la transformación de formas multimodales<sup>31</sup>. principalmente fotografías y video. Una práctica muy común entre los jóvenes es la edición de fotografías digitales. La mayoría de ellos realiza esta práctica donde la fotografía se intercambia vía electrónica por medio de correos electrónicos, celulares o vía web a través del Metroflog o de Facebook. Generalmente esta transformación de información conlleva siempre el propósito de mantener la red social, ya que lo que se intercambia o edita, son fotografías digitales donde aparecen amigos en diferentes actividades. Además este intercambio involucra la escritura, por ejemplo, a través del Metroflog o Facebook se suben<sup>32</sup> fotos que se acompañan con frecuencia de un mensaje escrito.

Dos características son notorias en estas PAD: primero, que las fotografías y videos son intercambiados entre medios (teléfono celular, cámara, computadora). El intercambio es posible gracias a la convergencia mediática que hace referencia a los flujos de información o contenidos a través de múltiples plataformas (Jenkins, 2006); y, segundo, que a diferencia de las otras prácticas de transformación con propósitos meramente escolares (copiar y pegar o realizar presentaciones en Power Point) estas prácticas con propósitos más recreativos no solo implican el bajar información (*downloading*) sino también subirla (*uploading*) a la red o a otros medios como teléfonos celulares.

La transformación y manejo que se hace de la información a través de las prácticas de alfabetismo digital consiste principalmente en: 1) un manejo instrumental de la información que permite la operación de la computadora; 2) en una transformación del aspecto de la información más que de su contenido; 3) en bajar información de la web para después compartirla en pequeños grupos por medio de Internet y 4) hacer *remix* o combinar diferentes recursos semióticos encontrados en la información recuperada.

---

<sup>31</sup> Kress (2007), explica que todas las formas que acarrear un sentido o significado se constituyen de un modo, de materialidad y de un medio. La materialidad se refiere a las cosas que la cultura utiliza como medios de expresión de sus significados, por ejemplo, el sonido o marcas en una superficie; la materialidad es la interface entre el mundo material y cultural. El modo se refiere al medio completamente articulado de representación y comunicación, por ejemplo, la escritura es para este autor multimodal porque contiene diferentes modos articulados como léxico, sintaxis u orden de las palabras. De aquí que la multimodalidad puede aplicarse en tres sentidos; primero todos los textos son multimodales porque ningún texto puede existir a través de un solo modo, aunque siempre hay una modalidad que puede dominar; segundo, hay textos y objetos (semióticos) que existen predominantemente en un modo o modos en vez de ser multimodales; tercero, hay sistemas de comunicaciones y representación que son reconocidos en la cultura como multimodales (la computadora por ejemplo). La distinción que se hace aquí entre formas textuales y multimodales, es para indicar que en la primera, aunque multimodal, predomina un modo –escritura–, mientras que en las segundas, se encuentran claramente combinados diferentes modos (audio, imagen, texto).

<sup>32</sup> Subir (*uploading*): consiste en enviar un archivo desde la propia computadora a otra computadora.

La posibilidad de circular información (subir información) por medio de diferentes plataformas mediáticas indica que las PAD no se limitan solo al ejercicio de habilidades instrumentales para el manejo del medio, sino al intercambio de formas culturales. En general los jóvenes limitan el intercambio de formas multimodales a su red social de contactos y aunque la información que se sube a la web es vista necesariamente por una audiencia mayor, el propósito no es realmente compartir sus producciones mediáticas con audiencias más allá de sus allegados. Por ello es que una característica de esta práctica es que la información es *bajada* (*download*) más que *subida* (*upload*), y cuando de hecho se sube a la red, se hace para intercambiarla de par a par o en pequeños grupos.

Finalmente las reconversiones o transformaciones que los jóvenes hacen de la información caracterizan a las PAD de gestión de información como prácticas de *remix*. *Remix* remite a la idea de rehacer o re-mezclar diferentes formas culturales que acarrean significados. En un sentido amplio, algunos autores hablan del *remix* como una característica de los cambios que la cultura tiene actualmente (Lessig, 2008), por lo tanto, el *remix* se hace evidente en cada dominio de las prácticas culturales “nosotros hacemos un remix cada vez que tomamos una idea, artefacto o palabra y lo integramos a lo que decimos o hacemos” (Lankshear y Knobel, 2006: 107). El *remix* es definido más puntualmente como: “seleccionar, cortar, pegar y combinar recursos semióticos en nuevos textos digitales y multimodales, lo que se logra a través de bajar y subir archivos de diferentes fuentes” (Erstad, 2008: 186). Por ello, el *remix* es un elemento clave en el desarrollo de los alfabetismos digitales como prácticas culturales.

Para la educación el *remix*, como característica de las PAD, cobra importancia en varios sentidos: primero, crea nuevas formas de lectura y escritura, por lo tanto está implicado en el proceso de alfabetización como resultado de la escolarización; segundo, el *remix* es parte de las nuevas maneras en como los jóvenes construyen el conocimiento; en este proceso, el *remix* añade un elemento que motiva al “aprendizaje basado en el interés” (Lessig, 2008: 80). No obstante, el interés que demuestran los jóvenes en la recreación de formas culturales cuestiona si este *remix* solo consiste en copiar el contenido mediático en vez de crear realmente trabajos originales (Jenkins, 2006). La respuesta es que los educadores deberíamos pensar más en cómo son apropiados estos contenidos –que pueden aparentar no ser legítimamente curriculares– como formas de aprendizaje. Así el énfasis no está tanto en el contenido que se produce, sino en el proceso: “ellos aprenden haciendo remix” (*ibid.*: 81).

## Video-jugando: algo más que recreación

Los videojuegos cubren un amplio espectro de juegos-digitales que se presentan en diferentes plataformas o hardware: a) en la computadora, en forma de juegos que son bajados de Internet o están contenidos en un medio de almacenaje como CD o DVD o



juegos gratuitos o por suscripción que se encuentran en línea y b) en consolas (como Wii, Xbox, etc.) que se juegan a través de la pantalla de televisión.

El fenómeno de los videojuegos ha sido estudiado desde dos perspectivas: como artefactos y como prácticas sociales (Squire, 2008). El estudio de los videojuegos como artefactos se enfoca principalmente en los componentes que interactúan en ellos, como su estructura narrativa, los géneros o el manejo del espacio y del tiempo; por otro lado, la perspectiva de los videojuegos como prácticas sociales considera las formas sociales y procesos que estos implican, tales como el aprendizaje, las comunidades de juegos y formas de participación y, por supuesto, las prácticas de alfabetismo digital con las que se relacionan. A continuación se desarrollarán las dos perspectivas.

Algunos de los estudios sobre videojuegos como artefactos investigan las narrativas que los conforman aunque incorporan el elemento lúdico que implican. Para ello, se ponen en relación dos términos: narratología y “ludología”<sup>33</sup> (Frasca, 1999). Desde la narrativa, el juego es estudiado como una forma de narrativa tradicional o drama; sin embargo, el apelativo juego, implica introducir la variable, muchas veces considerada como no académica del elemento lúdico, ya que aporta más elementos a la manera narrativa de explicar o entender los videojuegos.

La ludología identifica una diferencia entre jugar y juego: el primero, es hecho como una forma de recreación o diversión mientras que el segundo, es una forma de jugar con reglas y consecuencias que tiene como resultado ganar o perder (*idem.*). Así el “juego” es asociado con el adjetivo lúdico<sup>34</sup> que implica una serie de reglas y procesos claramente visibles: hay un comienzo, un desarrollo y un desenlace que resulta en ganar o perder. El juego en sí mismo es jugado durante el desarrollo pero siempre previo a la aceptación de unas reglas.

Por otro lado, una estructura narrativa es similar, ya que los elementos de cualquier argumento narrativo incluyen una apertura (donde una tarea es susceptible de ser aceptada), un momento de desarrollo (que puede ser de abstención o de aceptación que lleva a una acción) y una clausura (donde se especifica si la tarea fue realizada o no) (Bremond,<sup>35</sup> 1973 citado en Frasca, 1999). La similitud entre esta estructura y el juego-lu-

---

<sup>33</sup> Se desconoce una mejor traducción del término en inglés and “ludology”. Aparentemente el término narratología fue propuesto por Tzvetan Todorov como forma de designación de una nueva teoría literaria. Los dos términos designan las corrientes posibles de estudio de los videojuegos: enfocarse en la narrativa o enfocarse en los juegos como formas ergódicas o interactivas, que es lo que los ludólogos aclaman. El debate en la teoría de los videojuegos entre la narratología y la ludología, sigue abierto.

<sup>34</sup> Del lat. ludos, juego: adjetivo perteneciente o relativo al juego, según referencia del *Diccionario de la Real Academia Española*.

<sup>35</sup> La referencia pertenece a Claude Bremond, en su libro *Lógica du récit (Lógica del relato)*.

dos se encuentra en que ambos llevan a una acción o a un conjunto de acciones que una vez que se realizan tienen un desenlace. No obstante, conllevan diferencias. La estructura narrativa es un encadenamiento de acciones, mientras que la estructura del juego es, ante todo, un conjunto de posibilidades. De igual forma, en la estructura narrativa hay un observador pasivo, mientras que en el juego hay un sujeto activo (Frasca, 1999). Existe, pues, un debate abierto entre la narratología y ludología, esta última argumenta finalmente que la narrativa no es totalmente relevante para entender a los videojuegos, por ello acuden a la noción de acción lúdica y consideran siempre a una persona (jugador-*gamer*), indispensable para poder jugar.

La tipificación de los videojuegos de acuerdo con su género tradicionalmente ha seguido también dos caminos: entenderlos por su interactividad o ergodicidad (como lo hace en última instancia la ludología) o entenderlos en términos representacionales, es decir, de acuerdo con el aspecto estético que presentan. En un intento por replantear la forma de entender los géneros de los videojuegos, Apperley (2006) sugiere tomar en consideración las cuatro capas que los constituyen:

- 1) Género: se refiere ante todo a los tipos de interacciones que están disponibles en un juego.
- 2) Plataforma: categoría de género de videojuego referida al hardware donde se juega.
- 3) Modo: Se hace referencia a la forma en cómo el mundo del videojuego es experimentado, lo que tiene relación con los arreglos espaciales y temporales del juego. Un aspecto clave del modo es la variación dependiendo si es jugado por un solo jugador o por múltiples jugadores; si en el juego participa un solo jugador, la narrativa es lineal a diferencia del videojuego con múltiples jugadores donde la narrativa permuta.
- 4) Ambiente: es utilizado para describir el género visual del videojuego, por ejemplo, ciencia ficción u horror, entre otros.

Aunque los videojuegos son en realidad combinación de géneros, es posible identificar las siguientes categorías genéricas en los videojuegos:

- Simulación: incluye videojuegos que simulan la práctica de deportes, manejar o volar, así como juegos que simulan la dinámica de pueblos, ciudades o comunidades pequeñas.
- Estrategia: el género de estrategia es el que más se diferencia de la tipificación de los juegos hecha de acuerdo con los géneros cinematográficos. Hay dos tipos de juegos de estrategia: estrategia en tiempo real (RTS)<sup>36</sup> y estrategia por turnos (TBS). En este tipo de juegos la interface es deliberadamente puesta como método para conseguir

---

<sup>36</sup> Por sus siglas en inglés; *Real Time Strategy*.

información acerca de cómo proceder ya que precisamente el juego se basa en analizar y contextualizar la información a fin de poder jugar.

- Acción: consisten en dos tipos de subgéneros: los tiradores en primera persona y los juegos en tercera persona. Los primeros son jugados como si la pantalla fuera la visión propia del jugador. Mientras que los segundos, se juegan con *avatars* que son totalmente visibles para los jugadores y se desarrollan generalmente en un ambiente 3D. Los videojuegos de acción demandan una intensa actuación que requiere que el jugador se involucre en diferentes tipos de acciones ya sea a través de seleccionar los *inputs* correctos o dejando que la computadora determine la actuación.
- Juegos de rol o de aventura: este género está ligado directamente a la literatura fantástica. El jugador toma generalmente un rol que se especializa en habilidades específicas mientras va progresando a través de la historia o argumento del videojuego (Apperley, 2006).

Otra tendencia del estudio de los videojuegos como artefactos es verlos como espacios. La mayoría de los videojuegos toman lugar en un espacio donde los caracteres o personajes pueden moverse, acceder o incluso crear un espacio. Así, los juegos pueden ser vistos como la apertura de nuevos espacios a nivel físico, por ejemplo, a través de los niveles que incluye el videojuego o a nivel abstracto, creando nuevas experiencias dentro de un espacio físico (Squire, 2008). Los videojuegos utilizan el espacio para crear la narrativa que los caracteriza de cuatro maneras diferentes: primera, creado historias evocativas que son reformuladas y basadas en previos caracteres mediáticos, por ejemplo, videojuegos donde el personaje principal ha sido creado en películas o libros, tal como *Harry Potter*; segunda, representando historias donde los jugadores actúan puntos específicos del argumento; tercero, superponiendo narrativas, donde los eventos del juego son incluidos en los artefactos del mundo; y cuarta, haciendo narrativas emergentes donde las experiencias surgen como resultados de la simulación (Jenkins, 1993, 2002 citado en Squire, 2008).

Otro tipo de espacios que los videojuegos representan se refieren a los espacios sociales que rodean el uso del artefacto (computadora, consola) promoviendo la interacción (Jenkins y Squire, 2002 citado en Squire, 2008) a través de las interfaces que responden a las acciones de los usuarios; por ejemplo, en el juego *Guitar Hero* hay una multitud que responde abucheando la actuación del personaje que toca la guitarra, que es el avatar del jugador o, bien, mediante espacios sociales como lugares donde los *gamers* se reúnen para compartir las experiencias y aprendizajes en y del juego.

El tiempo es una categoría difícil de describir cuando se trata de videojuegos. En primer término porque los videojuegos son sistemas dinámicos que inician con un conjunto prefijado de condiciones que evolucionan a través de la respuesta del jugador; por ello, el uso del tiempo varía de juego a juego y dentro del mismo. No obstante, el uso del

tiempo puede entenderse por medio de tres dimensiones (Aarseth, Smedstad y Sunnana, 2003): juegos jugados en tiempo real o por turnos, juegos donde la representación del tiempo es arbitraria o mimetizada<sup>37</sup> y juegos que dependen de la teleología que se relaciona con el objetivo final del juego: si son infinitos donde no se alcanza nunca un estado de ganar, o si son finitos donde el objetivo a alcanzar está claramente definido.

Otra forma de estudiar el tiempo en los videojuegos es a través de las transformaciones que sufre la forma de experimentarlo cuando se está jugando (Squire, 2008). La experiencia del tiempo se relaciona con el “estado de flujo” que se define como la condición en la cual el nivel de habilidades del jugador se empata de manera óptima con el nivel de reto enfrentado en el juego; este estado se mantiene a través del diseño intencionado de los videojuegos que incitan al jugador a subir de nivel sin que el reto resulte o demasiado alto y provoque dejar el juego o demasiado fácil como para caer en el aburrimiento y abandonarlo (Prensky, 2006).

Los elementos mencionados, narrativa, espacio y tiempo son algunos componentes de los videojuegos que permiten entenderlos como formas mediáticas realmente complejas e interactivas y, como tales demandan siempre acciones de un jugador que se desarrollan a través de prácticas sociales, entre estas, el alfabetismo digital.

Como prácticas sociales, los videojuegos organizan de nuevas maneras el lenguaje, el alfabetismo y el aprendizaje (Gee, 2009). “Cuando las personas aprenden a jugar un videojuego, están aprendiendo una nueva forma de alfabetismo” (Gee, 2007: 19), en primer término, porque los videojuegos implican alfabetismos múltiples, ya que están conformados por formas multimodales que pueden ser leídas de diferentes formas y que involucran no solo la lectura y escritura como forma de decodificación, sino la actuación: hacer cosas, pensar acerca de ellas, valorarlas e interactuar con personas. Por ello, las múltiples formas de alfabetismo están asociadas con diferentes tipos de prácticas sociales, entre estas las de videojuegos.

Las prácticas sociales a su vez están incluidas en dominios semióticos<sup>38</sup> donde las representaciones o formas multimodales son utilizadas. Una característica de los dominios semióticos es que son usualmente compartidos por un grupo de personas y adquieren significado dependiendo de la situación en la que son ejercidos (Gee, 2007).

Los videojuegos como prácticas sociales se relacionan además con el aprendizaje de nuevos dominios semióticos porque implican tres cosas: primero, aprender a experimentar, ver, sentir y operar en el mundo de nuevas formas; segundo, porque los

---

<sup>37</sup> Por ejemplo en el juego *Tetris*, los bloques que se tienen que engarzar caen arbitrariamente porque no representan la caída de ningún objeto real, mientras que en otros tipos de juegos las acciones mimetizan objetos del mundo real y por lo tanto el tiempo en el que suceden.

<sup>38</sup> Gee (2007: 19) llama dominios semióticos al conjunto de prácticas que utilizan una o más modalidades (imágenes, sonidos, gestos) para comunicar diferentes tipos de significados.

videojuegos requieren cierta afiliación con las personas que comparten dicho dominio y, tercero, porque a través del aprendizaje de tales dominios se adquieren recursos que preparan al sujeto para el aprendizaje futuro y para la resolución de problemas dentro de determinado dominio y en dominios relacionados (*idem.*).

Un aspecto importante de los alfabetismos practicados en los videojuegos es que son legitimados a través de la participación en comunidades donde no solo es necesario generar significados a partir de los textos o dominios semióticos sino que la interpretación final ocurre dentro de comunidades que privilegian y legitiman ciertas formas de conocimiento (Gee, 2008). Los videojuegos como comunidades o espacios sociales dentro de los cuales los jugadores se incluyen, permiten entonces cierto tipo de legitimación de las prácticas de alfabetismo o, en otras palabras, son sitios donde el discurso de los jugadores es formado y mantenido (Squire, 2008).

Las comunidades de juego pueden caracterizarse como “espacios de afinidad”, que son una forma particular de organización social donde las personas se reúnen con base en intereses o prácticas comunes. Estos espacios además generan prácticas en el sentido que permiten producir nuevos signos y relaciones; en el caso de los videojuegos los generadores de los espacios de afinidad permiten crear nuevos escenarios o tutoriales que expliquen por ejemplo, cómo jugar el videojuego; asimismo los espacios de afinidad promueven la adquisición de conocimiento (Gee, 2004).

Los videojuegos, vistos como comunidades o espacios de afinidad, demuestran que son medios digitales con prácticas sociales concomitantes que incluyen: a) producción y consumo de información; b) un uso estratégico y crítico de los espacios digitales que promueven sus valores particulares; c) la habilidad de producir significados a través de formas representacionales múltiples o formas multimodales; d) textos que circulan dentro y a través de comunidades y e) trayectorias de participación en sistemas sociales (Squire, 2008).

Finalmente, los videojuegos promueven un aprendizaje activo y crítico que incluye el aprender las interrelaciones entre los sistemas de signos múltiples, ser capaz de participar en un grupo de afinidad, actuar cierta identidad, múltiples maneras de progresar en el juego a través de hacer ciertas acciones y la construcción intuitiva de conocimiento y habilidades básicas a través de la práctica (Gee, 2007).

### ¿A qué video-juegan los jóvenes?

Los jóvenes reportaron que la práctica de videojuegos es ejercida en menor medida que las PAD de comunicación mediada o las PAD de gestión de información, lo cual implica que le dedican mucho menor tiempo que a esas otras prácticas realizadas con la computadora. No obstante, de manera general y abarcativa, la encuesta La generación interactiva en Iberoamérica (Fundación Telefónica y Ariel, 2008) reporta que México es

un país especialmente jugador, donde la penetración de consolas, de niños entre 10-18 años, es de 30% superando 17.7% de la media a comparación de otros países Iberoamericanos. En esta encuesta se reporta que los jóvenes practican videojuegos todos los días entre una y dos horas diarias, lo cual coloca a México por encima de otros países como Argentina, Chile o Brasil.

A pesar de estos datos, los jóvenes entre 15-18 años parecen relegar el videojugar a un segundo plano cuando se trata de utilizar los medios digitales. Creemos que una posible explicación se encuentra en la misma evolución de las PAD; los jóvenes entrevistados iniciaron sus PAD de manera totalmente recreativa, así muchas de sus prácticas consistían precisamente en jugar videojuegos simples y a medida que estas prácticas evolucionaron, a la par de la socialización y de la escolarización, los usos de los medios digitales fueron enfocándose más a lo comunicativo o a la gestión de información, ya que son usos que permiten participar en la cultura juvenil, resolver tareas y enfrentar responsabilidades cotidianas propias de la edad y condición como estudiantes. Aun así es un hecho que los videojuegos se constituyen en prácticas de alfabetismo digital que vale la pena explorar.

Las PAD de videojuegos tienen como plataforma principal la computadora personal, y solo algunas de estas se llevan a cabo a través de consolas de juego como Wii o Xbox. La primacía de la PC como medio para videojugar se explica por la capacidad de acceso; la mayoría de los equipos digitales de los jóvenes fueron comprados por sus padres quienes probablemente consideran la PC como herramienta útil para apoyo al aprendizaje escolar. No así las consolas que, además, representan una fuerte inversión ya que cada juego de consola original oscila entre los 500 y 1,000 pesos, sin contar el costo del artefacto y los accesorios que se tengan que adaptar. En conclusión, pareciera que hay factores tanto económicos como racionales que hacen que los jóvenes puedan ser equipados preferentemente con una computadora y no con una consola, lo que coloca a la computadora como plataforma principal en la que se desarrollan las PAD de videojuegos.

Los videojuegos preferidos por los jóvenes son de distintos géneros y presentan también narrativas diversas (tabla 2). El género de juegos preferido es el de acción, seguido por los juegos de estrategia y finalmente de simulación. Los videojuegos de deportes o música son menos populares. Una característica de las PAD de videojuegos es que los jóvenes prefieren solo un par de videojuegos y no exploran diferentes géneros, con excepción de un joven que es adepto a jugar tanto juegos de acción como de estrategia.

La práctica de alfabetismo digital de videojuego es realizada en menor medida en comparación con la de comunicación o gestión de información; no obstante el videojuego por su propia naturaleza multimodal y ergódica requiere el aprendizaje de diferentes habilidades de alfabetismo y, a la vez, promueve distintos tipos de aprendizaje, entre otros, la obtención de recursos para resolver problemas, formas y actitudes útiles para el aprendizaje futuro.

Los videojuegos tienen tres características: son largos, difíciles y retadores (Gee, 2007). Son largos porque para jugarlos y ganar eventualmente, requieren largas horas de práctica. Los videojuegos de acción preferidos por los jóvenes, requieren entre 15 y 20 horas de práctica; un juego de simulación como *Age of Empires*, requieren hasta 24 horas, incluso para completar un juego de música como *Guitar Hero*, se necesitan aproximadamente 50 horas.<sup>39</sup> A parte de la longitud del tiempo empleada para terminar un videojuego, se identifica que los jóvenes prefieren jugar en tiempo real juegos finitos y con representaciones temporales más bien mimetizadas.<sup>40</sup>

Los videojuegos son difíciles y retadores porque requieren un aprendizaje a fin de poder jugarlos. Primeramente hay que aprender formas de alfabetismo digital que implican tanto la decodificación y manipulación de códigos y representaciones como el manejo del dominio semántico. La mera decodificación de códigos y representaciones –los argumentos, aspectos visuales y espaciales– es, por decir lo mínimo, compleja.

Tabla 2

### Géneros y argumentos de los videojuegos jugados por los jóvenes

Género	Nombre	Argumento
Acción	Resident Evil	El escape de un virus (T-Virus) convierte a los pobladores de una localidad en zombis que deben ser abatidos por los personajes (el jugador) llamados S.T.A.R.S.* Tiende a enfocarse en la exploración e implican usualmente la recolección de herramientas, la resolución de rompecabezas y el combate. En el caso particular de <i>Resident Evil</i> , se incorporan elementos de ficción-horror como muerte, zombis y sangre. Es un juego jugado en tercera persona.
	Grand Theft Auto: San Andreas	Un pandillero regresa a su hogar llamado Los Santos, que es una parodia de la ciudad de Los Ángeles, para averiguar la causa de muerte de su madre e iniciar su negocio en el mundo criminal. El juego consiste desde realizar maniobras de conducción (de vehículos) hasta la acción en tercera persona (disparos).
	Warrior-Dynasty	Se sitúa en la China antigua donde viven guerreros que enfrentan a una diversidad de enemigos. Estos personajes enfrentan también batallas desde la perspectiva de tercera persona.

\* Acrónimo de Special Tactics and Rescue Service.

<sup>39</sup> Según varios foros consultados en Internet realizados por personas devotas a los videojuegos (*gamers*). Este tipo de información se puede consultar en: [gamrconnect.vgchartz.com/thread.php?id=80065](http://gamrconnect.vgchartz.com/thread.php?id=80065).

<sup>40</sup> De acuerdo con la tipificación del tiempo en los videojuegos (Aarseth, Smedstad y Sunnana, 2003), una explicación se encuentra en el apartado de contextualización de este capítulo sobre PAD de videojuegos.

Género	Nombre	Argumento
Acción	Saints Row	El juego se desarrolla en una localidad llamada <i>Stilwater</i> . El personaje es salvado de una guerra de bandas por los <i>3rd Street Saints</i> , por lo que se unirá a ellos y se involucrará en una guerra por liderar las calles de <i>Stilwater</i> . El jugador ayuda a los Saint a combatir las bandas de la ciudad con el fin de tener control de todas las actividades ilícitas que operan en <i>Stilwater</i> .
	Metal Gear: Solid Snake	El jugador toma el control de un soldado de élite llamado Snake que es el nombre operativo de diversos personajes que luchan contra los Metal Gear; estos son vehículos de combate con tecnología robótica y aspecto de tanque bípedo con la capacidad de lanzar armas nucleares. La misión de Snake es rescatar a un biólogo secuestrado.
	Prototype	El personaje principal (Alex Mercer) tiene la habilidad de manipular genéticamente su cuerpo, por ejemplo, para crear armas. El juego toma lugar en Nueva York donde se desata una infección a través de un virus ( <i>Blackwatch</i> ) que convierte en sus habitantes en seres deformes. Alex Mercer se une a las fuerzas que tratan de detener la propagación del virus.
Estrategia RTS**	Age of Empires	El juego se desarrolla en un mapa en el cual ocurre la acción; el escenario o espacio se construye a través de individuos (unidades) civiles o militares, edificaciones construidas por las unidades. El moldeado del terreno que determina la forma del mapa y la manera en la cual las unidades se mueven. El argumento trata de la construcción de la civilización en una línea de tiempo que abarca desde civilizaciones de la edad de piedra hasta la edad clásica, por lo que está basado en eventos cronológicos de la historia.
	Star Craft	El juego toma lugar en un universo de ciencia ficción donde diferentes especies pelean por dominar el universo: los Terrans, humanos exiliados de la tierra y Zerg una raza de insectos alienígenas, y los Protoss una especie de humanoides con habilidades sobrenaturales.
Simulación	Sims	Está basado en la interacción social, consiste en crear personajes y darles vida a través de satisfacer sus necesidades, alimentarlos, buscarles trabajo, etcétera.
Música	Guitar Hero	Se trata de hacer música apretando en un control remoto en forma de guitarra los botones de colores que el videojuego presenta que representan una nota de la canción. El videojuego está ambientado en diferentes escenarios musicales donde el jugador toma como avatar el personaje que es el guitarrista del grupo representado.
Deportes	Fifa 09	Emulación del juego real de fútbol.
Mini-games	Varios	Son versiones reducidas de videojuegos, son simplistas pero presentan características del juego como temporizadores o niveles. Algunos juegos requieren para su operación un solo comando (o botón).

\*\* Estrategia en Tiempo Real (*real time strategy*). V. géneros de videojuegos en el apartado antecedente.

Fuente: Elaboración propia.



Por ejemplo, los juegos de acción, como los que los jóvenes practican se juegan siempre en tercera persona lo que requiere aprender a moverse en un espacio virtual tridimensional.<sup>41</sup> El manejo del dominio semiótico, que implica las formas en que las representaciones son utilizadas a través de un conjunto de prácticas, formas de actuar, pensar e interactuar, no es menos complejo y requiere también de un aprendizaje.

El aprendizaje de la actuación en un videojuego está relacionado con el reconocimiento del diseño gramatical, es decir, con los principios o patrones que caracterizan al juego y la forma de jugarlo. En el caso de *Resident Evil*, por ejemplo, el reconocimiento del diseño gramatical involucra conocer cómo el personaje puede recolectar armas específicas para atacar de manera más mortífera a los zombis. Esto se relaciona con poder aprender, entender y producir, a través de una combinación de elementos, acciones apropiadas para poder seguir jugando.

Un videojuego “bueno” está diseñado con base en principios serios de aprendizaje ya que de lo contrario no resultaría atractivo para el jugador:

... Tú no puedes jugar un videojuego si no lo aprendes... por supuesto que los diseñadores pueden crear juegos más cortos y simples. Esto es lo que continuamente hacen las escuelas con el currículum [¡!]. Pero los jugadores o *gamers* no aceptan juegos cortos o fáciles de jugar (Gee, 2007: 3).

Por menos recurrentes que sean las PAD de videojuegos en comparación con las de comunicación mediada o gestión de información, es un hecho que los jóvenes juegan, y para poder hacerlo requieren el manejo instrumental de las plataformas, del tiempo, espacios, géneros, formas multimodales, dominios semióticos y formas de diseño, aún si estos elementos pasan inadvertidos para ellos. Por esta razón, la práctica en sí misma es un aprendizaje activo que se obtiene a través de experimentar –ver, sentir y operar– el mundo de nuevas maneras, lo que puede resultar en la obtención de recursos para resolver problemas y en formas de aprendizaje futuras (Gee, 2007).

Es posible argumentar que jugar videojuegos es un ejemplo más integral de lo que es una práctica de alfabetismo digital, en el sentido de que no solo involucran todos los elementos mencionados, sino que representan la comunicación que se establece con formas mediáticas concebidas específicamente como digitales y posttipográficas;<sup>42</sup> co-

---

<sup>41</sup> Uno no se percató de esta dificultad hasta que se intenta jugar un videojuego como *Resident Evil*. Es bastante difícil incluso aprender a mover “instrumentalmente” un personaje: hacerlo caminar, correr, dar vuelta, utilizar armas, a lo que se agrega el dominio del espacio virtual que es además oscuro y realmente difícil de descifrar si se desconoce el argumento del juego.

<sup>42</sup> Con lo anterior nos referimos a que los videojuegos pueden tomar sus elementos de formas tipográficas o textuales, por ejemplo, el desarrollo de las narrativas, pero en la forma mediática final,

municación que privilegia por excelencia las formas multimodales que solo pueden ser entendidas mediante una actuación (*performance* cognitivo y físico) del jugador.

### Videojugando solo o videojugando acompañado

Los videojuegos han sido criticados por diferentes razones, pero una de las preocupaciones que domina el debate público es el riesgo de que el videojuego<sup>43</sup> pueda provocar aislamiento social (Jansz y Martens, 2005). Las investigaciones sobre el aislamiento social presentan dos caras de la misma moneda; por un lado, se argumenta que los adolescentes, que se consideran *gamers*, pasan horas jugando en solitario y dejan de lado sus relaciones con amigos y familiares lo que los pone en riesgo de desarrollar cierto tipo de adicción. Por ejemplo, Griffiths y Hunt (1998), en su multicitado artículo, describen los resultados de una investigación con 387 adolescentes para establecer su dependencia al juego. Encontraron que uno de cada cinco adolescentes entre 12 y 16 años era dependiente (según escala adaptada del DSM-III).<sup>44</sup> De igual forma, otros estudios (Roberts, Foehr, Rideout, Brodie, 1999), han encontrado que los adolescentes pasan más tiempo jugando, haciendo uso de los medios digitales, que en otras actividades sociales.

En la otra cara de la moneda, se ha encontrado que los videojuegos tienen también un efecto social positivo ya que producen nuevos lazos entre la familia (Livingstone y Bovill, 1999), o promueven nuevas formas de relación entre los pares: “[los intercambios entre pares durante el juego] proveen una oportunidad para intercambios emocionales ricos que prometen aumentar la interacción” (Orleans y Laney, 2000: 94).

A continuación se describirá el tipo de interacciones que los jóvenes tienen alrededor de las PAD de videojuegos. Las prácticas de videojuegos se realizan en dos espacios: en el mundo del videojuego y en el mundo real. Tomando en consideración lo anterior, es posible catalogar las interacciones sociales en tres grupos: 1) interacción par-par realizada en el mundo real alrededor del videojuego; 2) interacción en el espacio del videojuego llevada a cabo dentro del mundo del videojuego y 3) interacción social enfocada al aprendizaje, localizada tanto en el mundo del videojuego como en el mundo real.

La interacción par-par se refiere a las relaciones sociales que se establecen alrededor del videojuego, en el mundo real, lo que implica jugar en solitario o acompañado. Cuatro de los nueve jóvenes que tienen estas PAD reportan jugar acompañados con amigos

---

las formas textuales son mucho menos transparentes que en piezas de información o en la escritura en la práctica de MI.

<sup>43</sup> Se utiliza esta forma de escritura del video-juego para indicar tanto la forma (videojuego) como la acción, jugar (*gameplay*).

<sup>44</sup> DSM siglas del *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, desarrollado por la Asociación Psiquiátrica Americana y utilizado como sistema de clasificación de las psicopatologías.

mientras que cinco juegan de manera solitaria. Los jóvenes que juegan acompañados lo hacen siempre con su grupo de pares y ninguno reporta incluir en esta práctica, por ejemplo, a sus padres u otra persona que no sea de su grupo etario. Estas prácticas son posibles al estar jugando en línea con conocidos o bien al jugar por turnos o simultáneamente a través de la consola (dos controles del videojuego en la misma partida).

Al estar jugando acompañados, la interacción social de los jóvenes se organiza con base en la competencia:

Pues ahorita está muy de moda un jueguito que se llama, bueno, entre los del salón, que se llama Worms, que son unas lombrices y son como si fueran militares y el chiste es que tu equipo acabe con el equipo del otro... (entrevista 2).

Todos en equipo y matando, por ejemplo, nosotros cinco contra cinco y cosas así (entrevista 5).

O bien, permite, incluso, iniciar relaciones sociales:

... [Juego para...] Pues conocer gente, si no fuera por los juegos y todo eso, yo creo que estaría solo (entrevista 5).

Otro tipo de PAD de videojuegos implica una especie de “compañía” que se comparte al mismo tiempo que se realizan otras actividades, por ejemplo, jugar mientras se está en un SRS o en la MI:

Cuando estoy aburrido, por ejemplo en Facebook hay juegos y platicas con tus compañeros y juegas (entrevista 8).

Los resultados anteriores indican que las PAD de videojuegos ayudan a los jóvenes, en cierta medida, a relacionarse con sus pares, por lo que la percepción general sobre el videojuego y las relaciones sociales que pueden establecerse a través de él, no apunta al aislamiento social, sino todo lo contrario.

Por otro lado, solo un joven reconoció el hecho de que el juego puede causar adicción; al respecto comenta sobre un videojuego en línea que acostumbra jugar:

Esos juegos te entretienen, no tanto que te divierten, te crean una adicción, – “no, se me va a morir mi perrito”

A los jóvenes les gusta jugar acompañados de otros amigos; esta interacción se establece mayormente alrededor del mundo del videojuego (fuera del mundo virtual) y en mucho menor medida dentro del mundo del videojuego (dentro del mundo virtual). Esta práctica en los jóvenes no apunta al aislamiento social sino más bien al establecimiento y fortalecimiento de las interacciones sociales.

[de lo que trata el juego] entonces ya te metes [a jugar], y hay veces que no tengo ganas, nomás me meto, lo alimento [al personaje del juego] y ya me salgo (entrevista 8).

No obstante, es un tipo de “adicción” forzada por el argumento del juego que implica diariamente hacer actuar al personaje para evitar perder la partida. Acerca de la adicción patológica al juego, no se encontró que ningún joven esté en esta posición. Solo en un caso, uno de los jóvenes muestra cierta dependencia a los videojuegos ya que sobre estos organiza la mayor parte de sus actividades sociales como conocer personas o interactuar con ellas. Pero aun en este caso, la interacción social se refuerza; por ejemplo, una práctica común de este joven es ir a un cibercafé con amigos para estar conectados todos en el mismo videojuego y poder “en vivo” comentar las acciones durante el juego, tales como ponerse de acuerdo para atacar todos juntos a un personaje o, bien, criticar la actuación de alguno de sus amigos, lo cual refuerza el intercambio emocional y fortalece en cierta medida la interacción.

Por otro lado, las PAD de videojuegos solitarias se enfocan más a la diversión y recreación momentánea y casual que a la interacción con otros compañeros a la hora de jugar. Los jóvenes reportan que a esta práctica le dedican muy poco tiempo, lo cual no les impide seguir con sus rutinas sociales, por ejemplo, salir con amigos a la calle o incluso establecer comunicación con ellos vía SRS o MI.

Haciendo una comparación entre los jóvenes que llevan a cabo esta PAD de videojuegos en solitario y los que la realizan acompañados, puede afirmarse que son estos últimos quienes pasan más tiempo jugando y reconocen más elementos de los videojuegos como tipo de juegos, argumentos o su diseño gramatical; por lo cual se puede inferir que la interacción social que provee el jugar acompañado, consigue ser el elemento que lleve a unas PAD de videojuegos más intensas, no en tiempo invertido en el juego, sino en conocimiento del mundo de los videojuegos.

El segundo tipo de interacción se refiere a la que se establece o se organiza en el espacio del videojuego (Gee, 2004) obviamente dentro del mundo del videojuego. Un espacio siempre es referido a algo, es decir, tiene un contenido. El espacio es producido por lo que se llama generador. Tanto en los juegos de acción como en los de estrategia, el generador es el *juego* mismo que se constituye de múltiples signos multimodales (palabras, imágenes, música, gráficas) que los jóvenes tienen que descifrar para poder interactuar con ellos (*idem.*). Las interacciones que se establecen en el espacio del videojuego, tienen que ver con la manera en que los sujetos, al estar jugando, organizan sus pensamientos, creencias, acciones e interacciones sociales en respuesta a los signos que el videojuego ofrece.

Una de las formas principales a través de las cuales se establece la interacción en el espacio del videojuego es mediante el ejercicio de la identidad virtual; asumir una identidad, en este caso, un personaje del videojuego, es la manera a través de la cual el jugador se comunica e interactúa con los elementos multimodales que conforman

al juego; de igual forma, la única manera a través de la cual el videojuego incluye al jugador en su mundo es a través de provocar que el sujeto asuma la identidad de alguno de sus personajes.

La identidad virtual es solo una de las formas de identidad implicadas en el videojuego. Durante un videojuego interactúan tres tipos de identidad (Gee, 2007). La primera identidad es la virtual, que como se ha mencionado se juega a través del carácter o avatar, por ejemplo *Snake*, en el videojuego de acción *Metal Gear*. Una particularidad es que en las PAD de videojuegos, no se actúa una identidad virtual, en el sentido que se tiene la opción de ocultarla o expresarla como en las PAD de comunicación mediada, sino que la identidad siempre es expuesta y asumida ya que de otra manera no es posible jugar. Es necesario además adoptar uno de los personajes que el juego presenta desde su diseño preconcebido; este es de alguna manera configurable, ya que a los jugadores, el videojuego les provee menús con opciones para seleccionar el tipo de personaje, su raza, género y en algunas ocasiones, es permitido cambiar otras características de su apariencia como ropa o cabello (por ejemplo, el personaje de Carl “CJ” Johnson en el juego *Grand Theft Auto: San Andreas*). Entonces, otra particularidad de las PAD de videojuegos es que, en el tipo de juegos preferidos por los jóvenes,<sup>45</sup> la identidad virtual es configurada a partir del diseño del videojuego y no diseñada totalmente por el joven como en el caso de la identidad que se juega en Facebook, en las PAD de comunicación mediada.

La identidad virtual se asume no solo en apariencia, sino también tácitamente en la forma de actuación y pensamiento del personaje. Los jóvenes sobre los personajes de sus videojuegos opinaron:

Tú eres un personaje y tienes que matar monstruos y salvar el planeta y cosas así (entrevista 5).

Es que salen zombis, zombis y ¡pues matas! (entrevista 2).

Tanto en el primero como en el segundo ejemplo, la acción de matar es asumida como natural y parte de lo que la identidad virtual tiene que hacer para poder jugar. La preferencia expresada por los jóvenes por cierto tipo de videojuegos, habla de que hay una aceptación de la identidad virtual –en apariencia y en actuación– que en cierta forma es atractiva, de lo contrario no se seleccionarían videojuegos con características particulares.

---

<sup>45</sup> En otro tipo de juegos de estrategia por ejemplo *SecondLife*, la identidad virtual es diseñada totalmente por el jugador, no así en los juegos de acción que los jóvenes reportan practicar. Incluso hay juegos donde la idea es diseñar el avatar como en *Whyville*.

Finalmente, la aceptación de la identidad virtual ayuda a organizar la actuación dentro del videojuego pero también fuera de él. Cuando los jóvenes juegan con otros amigos en juegos multijugador, cada sujeto es reconocido con su identidad virtual asumida. Esta identidad muestra a los demás jugadores las preferencias de identificación, las formas en las que se va actuar, el tipo de pensamiento e incluso los valores del personaje asumido, por ejemplo, si se está de acuerdo con que el personaje esté involucrado en actividades delictivas, mate por matar, o mate para salvar al mundo. Así a través de la identidad virtual es posible pasar de una interacción dentro del mundo del videojuego a una interacción social fuera de él, que consiste en mostrar a otros amigos cómo es que se quiere ser reconocido; básicamente se pasa del contenido del juego al contexto social, de la lectura de signos multimodales a la actuación social.

La segunda identidad implicada en el videojuego, es la identidad del mundo real (el jugador) que se filtra de alguna manera en la actuación; por ejemplo, al configurar el avatar, su género o apariencia. Hay una tercera identidad que se relaciona con la identidad real y es la identidad proyectada, en la cual los valores y deseos propios se dirigen al personaje virtual para hacer que este actúe de cierta forma durante el juego; en los videojuegos multijugador, la identidad proyectada puede hacer que mi personaje virtual, decida colaborar con otros personajes a fin de ganar la partida.

Así, mientras aparentemente la aceptación de una identidad virtual no es opcional, en esta selección está involucrada necesariamente tanto la identidad del mundo real como la identidad proyectada, por ello es que se prefieren cierto tipo personajes y contextos de juego.

El interjuego de las tres identidades: virtual, real y proyectada, es especialmente poderosa en las PAD de videojuegos ya que:

...Trasciende la identificación con personajes presentados en las novelas o en el cine, por ejemplo; ya que la identificación en los videojuegos es tanto activa (el jugador hace activamente cosas con la identidad) como reflexiva, en el sentido que una vez que el jugador ha tomado algunas decisiones acerca del personaje virtual, éste se desarrolla ahora en una forma que configura ciertos parámetros acerca de lo que el jugador puede o no hacer. El personaje virtual redundante en el jugador y afecta sus acciones futuras (Gee, 2007: 53-54).

En los ambientes virtuales llámese videojuegos, SRS o MI, la identidad es expuesta a través de las PAD; tanto en las prácticas de comunicación mediada como en las de videojuegos, la identidad real y proyectada se inmiscuye de alguna manera en la actuación final que se hace a través de la identidad virtual. La diferencia clave está en las características del videojuego ya que su generador (el juego mismo) es totalmente multimodal. “La identidad se ejerce a través de la interacción, pero esa interacción es cada vez más multimodal” (Thomas, 2007: 194).

De manera general en el interjuego de identidades, los jóvenes en realidad toman decisiones activas acerca de la selección de juegos, *avatars* y formas de actuación por lo que la identidad se actúa también a través de la identificación del sí mismo con grupos o comunidades. Dicha identificación se relaciona con la tercera forma de interacción social, la impulsada por la práctica del videojuego, que se constituye en una manera de aprendizaje.

Es común encontrar en la literatura referencias sobre las interacciones que se forman alrededor de las PAD de videojuegos; las interacciones suelen darse en lugares donde a los jugadores les gusta encontrarse y donde la intención, aunque no necesariamente explícita, parece ser el aprendizaje y dominio de la práctica del videojuego; por ejemplo, en los foros en Internet sobre algún videojuego donde los jugadores comparten sus experiencias, habilidades aprendidas, atajos o trucos para ganar, etcétera.

Para caracterizar estos lugares hay dos posibilidades, una es llamarlos comunidades de práctica (Wenger, 1998) o, bien, espacios de afinidad (Gee, 2004). Las comunidades de práctica se distinguen por tres dimensiones: la primera es el compromiso mutuo donde las personas están comprometidas en diferentes acciones, principalmente la negociación de significados, la segunda dimensión es llamada sociedades unidas que son el resultado de las negociaciones que hacen los sujetos comprometidos en la comunidad; y la tercera dimensión es llamada repertorio compartido. Los repertorios de una comunidad de práctica incluyen rutinas, palabras, herramientas, formas de hacer las cosas, historias o acciones entre otros (Wenger, 1998). El foco de las comunidades de práctica es básicamente explicar que el aprendizaje no es solo un proceso interno-individual, sino uno que es situado, que se desarrolla y evoluciona continuamente a través de las relaciones entre las personas y que se legitima a través de la participación periférica, entendida como aquella en donde los aprendices novatos a través de las relaciones, actividades o artefactos, se convierten en miembros de una comunidad de práctica (Lave y Wenger, 2009).

Por otro lado, los espacios de afinidad son definidos como lugares –no grupos de personas– donde las personas se reúnen con base en una tarea común; donde los novatos y los expertos comparten un mismo espacio que se crea a través de la generación de signos y relaciones entre estos; donde se promueve el aprendizaje tanto individual como distribuido y es apreciado el conocimiento tácito que, aunque no se pueda explicar claramente, existe y es construido mediante la práctica, donde se permiten diferentes formas de rutas y participación horizontal (solo líderes y no jefes) y, finalmente, donde el aprendizaje se provoca a través de portales<sup>46</sup> que permiten la entrada a las prácticas (Gee, 2004).

---

<sup>46</sup> El portal es lo que las personas utilizan para entrar a un espacio; es cualquier cosa que da acceso al contenido y a las formas de interactuar con ese contenido ya sea de forma individual o con otras personas (Gee, 2004: 81).

Ambos conceptos pretenden explicar o sustentar el aprendizaje como práctica social relacional, solo que tanto en las comunidades de práctica como en los espacios de afinidad, las relaciones son diferentes; aparentemente en los espacios de afinidad las relaciones que se establecen son conceptualizadas como más horizontales y libres que en las comunidades de práctica donde la palabra comunidad indica un sentido de pertenencia y lazos fuertes que no necesariamente suceden en diferentes espacios, como en los videojuegos.<sup>47</sup> Sin embargo, tanto una como el otro, ofrecen elementos explicativos para situar las interacciones sociales dirigidas al aprendizaje que se dan o impulsan por medio de las PAD de videojuegos; concretamente es útil tomar la dimensión de repertorios de las comunidades de práctica y los portales como generadores de las interacciones en las prácticas de videojuegos.

Como ya se mencionó un ejemplo tangente de las comunidades o espacios de afinidad que suceden alrededor de la PAD de videojuego, es la participación de los jóvenes en foros o sitios de Internet sobre algún videojuego. Sin embargo y notoriamente, ninguno de los entrevistados reporta tener este tipo de prácticas ni otras similares; al preguntarles a los jóvenes concretamente sobre las páginas web que acostumbraban visitar, no se mencionó en ninguna ocasión que se visitaran foros o páginas sobre los videojuegos que puedan actuar como portales a la práctica donde sea posible encontrar repertorios para aprender cosas alrededor del juego.

Probablemente tanto los espacios de afinidad como las comunidades de práctica remiten a la idea de que las interacciones sociales se dan entre un número más o menos grande de personas; en este sentido, las interacciones sociales impulsadas por el videojuego entre los entrevistados son mucho más limitadas en cuanto a su número. Más bien se puede intuir que si los jóvenes pertenecen a una comunidad de práctica o comparten un espacio de afinidad relacionado con los videojuegos, es a partir de las mismas interacciones que se dan cuando se reúnen a jugar con sus amigos; interacciones que por lo regular son diádicas y que no suceden dentro de un espacio virtual (como un foro en Internet), sino en espacios reales de interacción social.

De hecho, solo un joven participa en espacios más grandes, ya que sus PAD de videojuegos son mucho más “comunitarias”; su práctica principal consiste en el videojuego en línea o multijugador donde las interacciones sociales y la participación con otros son forzosamente más numerosas. Es aquí donde es probable que este tipo particular de videojuego actúe como el portal que le da entrada al espacio de afinidad con otros jugadores y donde es probable que encuentre repertorios que le han ido enseñando cómo jugar y negociar significados con otros compañeros.

---

<sup>47</sup> Por ello es que Gee (s. f.), propone como el concepto de espacios de afinidad como alternativa al concepto comunidades de práctica.



No obstante y a partir de los resultados, puede concluirse que, por el tipo de PAD de videojuegos que tienen los jóvenes, no es el juego en sí mismo el que impulsa a los jóvenes a tener interacciones sociales en comunidades o espacios de afinidad tan grandes como lo pueden ser los foros de Internet; sin embargo, considerando que los espacios de afinidad no son grupos de personas sino espacios de aprendizaje, es probable que los jóvenes que juegan acompañados participen de hecho en un espacio de afinidad alrededor del videojuego, aunque sea muy pequeño y reducido en interacciones y por lo tanto en repertorios de aprendizaje; por ello, puede pensarse que el aprendizaje de las PAD de videojuegos no se construye necesariamente de forma relacional, sino que básicamente ocurre de forma intuitiva a partir del hacer, esto es, con base en la práctica y en la experiencia personal pero no asociado a una comunidad o espacio de afinidad en toda la extensión de la palabra.

Finalmente, el que el aprendizaje del videojuego sea más individual que colectivo, es una característica de las PAD del videojuego en nuestro contexto, que marca una clara diferencia con el tipo de prácticas de videojuegos en los países anglosajones, donde aparentemente el videojuego es mucho más relacional, tanto en la diversidad de relaciones semánticas que se establecen con los diferentes tipos de géneros de videojuegos, como a la diversidad de relaciones sociales que se establecen alrededor de ellos.

### Habilidades para video jugar

En los apartados anteriores se muestra que los videojuegos requieren necesariamente tres habilidades: 1) lectura de signos multimodales; 2) una actuación particular, posibilitada por dicha lectura que se concretiza en diferentes tipos de interacciones dentro y fuera del mundo del videojuego y 3) un aprendizaje de los modos de actuación.

El interés por estas habilidades parte de un análisis academicista que se ha ido desarrollando a través de la observación de los videojuegos, por lo tanto, son habilidades que pueden ser inferidas del resultado final que es, en última instancia, ser capaz de jugar. Cuando se preguntó a los jóvenes sobre sus PAD de videojuegos, en realidad se obtuvieron muy pocos elementos que describieran esta capacidad de juego; de hecho, quizá de entre las prácticas de alfabetismo digital que se han venido describiendo, las de videojuegos son de las que se obtuvieron menos elementos descriptivos y explicativos por parte de los jóvenes.

A diferencia de las PAD de comunicación mediada y de gestión de información, los jóvenes reconocen que la práctica de videojuegos es una actividad con un fin eminentemente recreativo y sin ningún otro propósito más allá que “jugar”, por tanto no parece haber nada más que explicar. Simplemente es una actividad divertida con la que logran pasar un buen rato y a la que la mayoría le invierte poco tiempo. Quizá lo anterior sea entendible ya que los videojuegos fueron diseñados para jugarse, así como los libros

fueron diseñados para leerse, no obstante son muchas las habilidades que se requieren para el videojuego (Myers, 2009).

En la actividad del juego (*gameplay*) hay cierta circularidad ya que jugar siempre es un eterno círculo entre el *input* y el *output* de jugador (Arsenault y Perron, 2009). Lo anterior indica que el videojuego se caracteriza por su interactividad o ergodicidad. De hecho, la noción de circularidad de los videojuegos constituye una manera clásica de explicarlos ya que esta siempre se encuentra “en el centro de la experiencia del video-juego” (Perron, 2006: 68).

Se pueden distinguir dos habilidades necesarias para videojugar: las analíticas y las de implementación. Las habilidades analíticas parten de un esquema general sobre lo que hay que hacer en el juego lo que lleva al jugador a tomar sus primeras decisiones (Perron, 2006); estas habilidades tienen que ver con la lectura que hace el jugador de los signos multimodales que hay en la pantalla; por ejemplo, si es necesario matar a un zombi o si este te pueda contra-atacar y matar a su vez; en tal caso, se sabe que hay posibilidades de revivir aunque la actuación a partir de entonces, al enfrentarse a un enemigo, es más cuidadosa. La lectura de los signos multimodales es siempre situada ya que adquiere sentido a partir del reconocimiento del contexto del videojuego.<sup>48</sup>

Las habilidades analíticas no son suficientes para progresar en el juego, por ello se necesita encarnar habilidades sensorio-motoras; sin estas no es posible alimentar al juego (*input*) o dicho, en otras palabras, no solo es necesario saber qué puede hacer un personaje, sino que es necesario poder hacer a través de acciones motoras (manipuladas por medio de los controles del juego (*hardware*), que el personaje utilice un arma, por ejemplo.

Una cosa es saber que un zombi, como tu avatar, puede brincar, y otra es moverlo exitosamente para que esquive un disparo y pueda sobrevivir. Es a través de la constante afectación del juego, de la modificación de reacciones y de dirigir acciones, como un *gamer* puede decir que está realmente jugando (Arsenault y Perron, 2009: 114).

El rango de habilidades analíticas utilizadas durante el juego es muy amplio porque incluye una diversidad de procesos cognitivos; así lo que interesa para describir las PAD de videojuegos es la identificación de cómo los jóvenes crean significados, lo cual forma una parte de las habilidades analíticas necesarias para el juego. De estas habilidades solo se puede dar cuenta de aquellas inferidas a través del discurso producido durante la entrevista; discurso que contesta a la pregunta ¿qué es lo que los jóvenes pueden realmente leer o reconocer del contenido del juego?

---

<sup>48</sup> Reconocer lo que hay que hacer en el juego se relaciona con lo que Gee (2007) llama diseño gramatical interno: reconocer qué es y qué no es aceptable o típico dentro de un dominio semiótico o conjunto de prácticas que a través de los signos comunican un significado.

Lo que los jóvenes pueden leer del contenido del videojuego se relaciona con el conocimiento alrededor del argumento y del contexto del juego. Del argumento se reconocen claramente los personajes que actúan en el videojuego; son capaces de nombrar a los personajes centrales, pero casi siempre referido no a su nombre sino a su acción:

pues muchos de zombis y de matanzas con soldados (entrevista 2).

¿cómo se llama este monito que parece zorro? en *Warrior* (entrevista 4).

*Golden Snake* [nombre del juego], es de policías contra terroristas (entrevista 5).

De igual forma, la mayoría de ellos son capaces de describir el argumento del juego, pero lo hacen con base en las acciones que realizan los personajes, mencionan por ejemplo, que son juegos de “matar a zombis”, “manejar” o “jugar fútbol”.

Una omisión importante sobre el argumento es que ninguno de ellos mencionó el contexto o el espacio en el cual se lleva a cabo la narrativa, aun cuando este pudiera ser importante para entender qué es lo que hay que hacer en la situación (esquema o contexto del juego). Es como si el videojuego se entendiera por la acción que hay que ejecutar y no por la situación contextual que explicaría tal actuación; no se reconoce tampoco el ambiente que describe el género visual del videojuego, por ejemplo, de horror como *Resident Evil*. Es notable que los elementos del juego que se puede pensar son importantes para entender el videojuego y lo que hay que hacer en él (argumento, ambiente, contexto) no lo son para los jóvenes; pareciera que son conocimientos tácitos o inferidos o quizás desconocidos, pero que finalmente parecen no interferir con el desarrollo de la habilidad para leer los signos multimodales que provocan la acción del juego.

En cuanto al género del videojuego, solo dos jóvenes pudieron identificarlo por nombre:

Los de acción (entrevista 6).

Juegos de estrategia como *Age of Empires* (entrevista 13).

Mientras los demás logran identificar las interacciones que se realizan en el videojuego: matar, manejar, pero no se reconoce que estas pertenecen a una categoría genérica de videojuego.

Solo un joven pone atención en los elementos visuales que configuran la estética del videojuego, haciendo hincapié en sus elementos gráficos:

Los gráficos, es lo que busco en los juegos, si no tiene buena calidad ni lo juego... me gusta que se vea por todos lados, que des la vuelta, que sea 3D (entrevista 5).

Otra habilidad analítica que pueden tener los jóvenes es el reconocimiento de las reglas del videojuego. Las reglas son el equivalente a las instrucciones del videojuego y de manera general, son lo que le da estructura: “las reglas son lo que hacen del juego un juego” (Juul, 2005: 13). El videojuego se juega a través de las representaciones asignadas arbitrariamente a objetos; los objetos son los caracteres (personajes, árboles, etc.) mientras que las formas en las que actúan se establecen a través de las reglas. Por ello es que se afirma que si los jóvenes pueden reconocer los objetos del juego y jugar con sus representaciones, son capaces de entender las reglas.

Una vez que se ponen en juego las habilidades analíticas, es necesario encarnarlas en habilidades de implementación que son aquellas acciones motoras que permiten que el joven manipule e interactúe con las representaciones de los videojuegos.

Las habilidades de implementación requieren un dominio mínimo de las plataformas del juego,<sup>49</sup> específicamente de los controles con los que se operan. Generalmente los controles de los videojuegos tienen dos características comunes: 1) el empleo de abstracciones arbitrarias y simplificadas de las acciones físicas a las que hacen referencia (disparar se logra presionando un botón) y 2) cierto nivel de habituación a una respuesta (Myers, 2009).

Así el videojuego requiere una manipulación instrumental previa a la etapa del juego propiamente dicha; esta manipulación es más trascendental y específica que en otras PAD, ya que los controles, como abstracciones arbitrarias de la acción, se accionan a través botones o palancas que no son tan intuitivos como escribir mediante un teclado que muestra las letras del alfabeto para producir un mensaje. Las habilidades de implementación se logran a través de la habituación que se adquiere por medio del juego repetitivo.

Los controles además tienen otra característica, mientras que su configuración es compartida para todos los juegos, es decir, se juega a través de los mismos botones del controlador (sea teclado o mando de consola), cada juego requiere que esos botones sean apretados o accionados en nuevas y diferentes maneras (*idem.*). Considerando que los jóvenes (excepto uno) juegan un solo tipo de juego a lo sumo dos, puede pensarse que si bien tienen habilidades de implementación, ya que evidentemente logran jugar, el dominio de estas habilidades no es muy extendido, más bien es limitado al juego de su preferencia y/o al que con sus medios tienen acceso.

Otras características de las habilidades de implementación como la coordinación motora, tiempo de reacción o respuesta manual, realmente se desconocen ya que solo

---

<sup>49</sup> La plataforma incluye como parte del hardware central el hardware periférico como los controles en las consolas o el teclado en las computadoras.

se puede dar cuenta de ellas a través de la observación del jugador, lo cual va más allá de los objetivos de este trabajo.

Lo que se puede concluir es que las habilidades de alfabetismo requeridas para el videojuego implican no solo la producción de significados, sino la capacidad de producir acciones tangibles en la pantalla; “ser alfabetizado en el medio del videojuego, significa ser capaces de hacer cosas con los juegos; uno no puede proclamarse alfabetizado en el video-juego sin haber terminado una partida o por lo menos una porción de ésta” (Squire, 2008: 646). Esta noción del videojuego como *performance*, implica que es posible hacer (jugar) sin realmente conocer el videojuego; de hecho, esto es lo que parece que guía las PAD de videojuegos de los jóvenes.

La posibilidad de actuación en el videojuego se explica a través del “principio de conocimiento intuitivo” (Gee, 2007) donde el videojuego privilegia, no solo el conocimiento explícito o verbal que los jugadores tienen acerca de cómo jugar, sino el conocimiento intuitivo o tácito que se construye a través del hacer: movimientos con el cuerpo (habilidades de implementación) y maneras inconscientes de pensar que han sido construidas a través de la práctica y la repetición. Entonces, el videojuego se basa en el principio de *performance* o actuación, antes que en el de la competencia (Gee, 2007), lo cual indica que un joven puede jugar sin realmente ser competente o muestre habilidades muy desarrolladas, ya que el videojuego les provee de las herramientas (textuales, visuales, motoras) necesarias para jugar.

Finalmente, un aspecto importante sobre las habilidades implicadas en la práctica del videojuego es que a través de su ejecución se logra un aprendizaje; Gee (2004, 2007) sugiere por lo menos 36 principios de aprendizaje que argumentan que los videojuegos, como formas mediáticas, muestran cómo se logra aprender de manera no escolarizada; entre estos principios nos parece importante destacar:

- El aprendizaje con los videojuegos se logra porque hay pocas consecuencias en fallar y en tomar riesgos.
- El aprendizaje con los videojuegos se logra porque el jugador puede personalizar la experiencia del juego de tal manera que se adapte a su estilo de aprendizaje.
- El aprendizaje es interactivo ya que se prueban, evalúan y se re-evalúan las opciones.

Desde que son capaces de videojugar, los jóvenes demuestran diferentes habilidades analíticas y de implementación. Las habilidades analíticas consisten en la lectura de los elementos del juego; por ejemplo, los jóvenes conocen el argumento y las reglas, del juego pero desconocen otros elementos como la situación contextual o el género de videojuego que explicaría lo que hay que hacer dentro de él. Esta omisión se compensa con las habilidades de implementación, que siendo las que permiten operar los controles, hacen posible que un videojuego sea jugado sin realmente conocer o abstraer sus elementos, por ello es que el videojugar se explica por la noción de *performance*.

- Los problemas a resolver en el videojuego son ordenados de tal manera que los primeros pueden ser resueltos durante el juego y llevan a generalizaciones posteriores acerca de cómo resolver problemas más complejos posteriormente.
- Hay diferentes rutas para resolver un problema.
- Las habilidades básicas requeridas para jugar no están separadas de las habilidades de más alto orden, ya que ambas son construidas durante el juego.
- El significado de los textos y símbolos en los videojuegos es situado y relacionado con lo que uno hace y nunca es solo verbal o textual.

Los siete principios mencionados parecen ser la antítesis de lo que sucede con la enseñanza escolarizada, donde hay consecuencias emocionales al fallar, donde el alumno tiene que adaptarse a la enseñanza y no de forma contraria, donde el aprendizaje no se construye en realidad a través de andamios que permitan crear bases para resolver problemas futuros, donde estos problemas se resuelven generalmente de una sola forma y donde los textos que se leen son todo menos situados y relacionados con el hacer del joven.

El reto para la escuela no consiste tanto en integrar los videojuegos al currículo, sino aprender cómo una forma particular de configuración de sistema de textos y símbolos (videojuego) hace que el joven no solo se enganche en la actividad y logre aprender, sino que además, lo hace voluntariamente y de manera placentera.

## Competencias del alfabetismo digital

En el transcurso de este libro se ha mencionado el término habilidades para hablar del nivel de actuación o *performance* que los jóvenes logran al utilizar un medio digital, en específico, las computadoras. Esta actuación se refiere tanto a la manipulación instrumental de la herramienta digital como a las habilidades de creación de sentido de las formas multimodales que se presentan en la pantalla de la computadora y permiten realizar diferentes actividades como establecer comunicación, buscar información o jugar videojuegos. No obstante, aunque el término habilidades sirvió inicialmente para identificar algunas destrezas empleadas por los jóvenes cuando utilizan los medios digitales, no se puede obviar que hay una relación entre competencias y habilidades.

A raíz de diferentes estudios impulsados por organismos internacionales se ha discutido la relación y/o diferencias entre competencias y habilidades. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos realizó un proyecto para definir la selección de competencias (The Definition and Selection of Competencies DeSeCo),<sup>50</sup> necesarias

---

<sup>50</sup> A finales de 1997, la OECD (2002) inició con el proyecto DeSeCo con el objetivo de proveer un marco conceptual sólido que permitiera la identificación de las competencias clave y el fortaleci-

para desenvolverse en diferentes campos, entre estos el educativo. En dicho reporte se enfatiza la relación que existe entre habilidades y competencias. Las primeras son definidas como la habilidad de realizar tareas (OECD, 2009), mientras que las competencias son más que solo conocimiento o habilidades:

Involucran la habilidad de satisfacer demandas complejas por medio de la utilización y movilización de recursos psicosociales (incluidas habilidades y actitudes) en un contexto particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede basar en el conocimiento, por parte del individuo, del lenguaje, habilidades prácticas con las tecnologías de información (TI) y actitudes hacia los cuales ella o él se están comunicando (OECD, 2002: 4).

El proyecto DeSeCo, en su marco conceptual, define tres categorías amplias de competencias: 1) el uso de herramientas que permiten interactuar con el ambiente; se incluyen tanto el uso de las TI (herramientas físicas), como el uso del lenguaje (herramientas socioculturales); 2) la capacidad de interactuar con otros grupos heterogéneos y 3) la competencia de actuar autónomamente, que se refiere a la capacidad de los individuos para poder manejar su vida de forma responsable.

Por otro lado, la Comisión de las Comunidades Europeas identifica entre sus competencias clave, la competencia digital:

La competencia digital es definida como el uso crítico y seguro de las tecnologías de información (TI) para el trabajo, el esparcimiento y la comunicación. Se sustenta en las habilidades básicas empleadas en el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC): el uso de las computadoras para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información y para comunicar y participar en redes colaborativas vía Internet (EC, 2007: 7).

Las competencias digitales se refieren a aquellas habilidades, conocimiento y actitudes relacionadas con los medios digitales, que permiten a través de su uso, la actuación contextualizada en diferentes actividades que se realizan a través de una computadora.

Ambos organismos (OCDE, EC), aportan diferentes aspectos clave para entender el concepto de competencias; la EC enfatiza que las competencias se construyen mediante la aplicación de habilidades específicas, de hecho, argumenta que las competencias son una combinación de habilidades, conocimientos y actitudes que son apropiadas para el contexto (*ibid.*: 3); por otro lado, la OECD resalta que la construcción de una com-

---

miento de las encuestas internacionales que miden o evalúan el nivel de competencia entre los jóvenes y los adultos.

potencia concierne a toda la persona, ya que se trata de que las competencias brinden elementos para poder enfrentar los cambios provenientes del ambiente y del tiempo en que vivimos, por lo que el conocimiento o habilidades por sí solas no son suficientes, se necesitan estrategias, actitudes y procedimientos; así el término competencia es uno que evoca y prepara para la acción (SØby, 2008).

Con base en estos elementos, se entiende que el concepto competencia:

- Incluye o agrupa un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes.
- Permite la actuación en diferentes contextos y situaciones, por lo tanto se definen en el contexto en el que son utilizadas.

El alfabetismo digital, como se ha estado describiendo, involucra la habilidad de llevar a cabo acciones digitales implicadas en el trabajo, el aprendizaje, el entretenimiento y otros aspectos de la vida diaria; en el caso de los jóvenes, las PAD están involucradas con estas acciones: la gestión de información les ayuda a realizar su trabajo concerniente a su aprendizaje escolar: las PAD de videojuegos se asocian claramente con el entretenimiento y las PAD de comunicación mediada les permiten iniciar y mantener las relaciones sociales con sus pares.

En otras partes de este trabajo se argumentó que el alfabetismo digital involucra tres niveles (Martin, 2008): el nivel I habla precisamente de las competencias digitales que hacen posible el uso digital (nivel II) y la posterior transformación digital (nivel III).

Las PAD (comunicación mediada, gestión de información y videojuegos) ocurren básicamente en el nivel II, donde las competencias y habilidades digitales son aplicadas en situaciones y contextos particulares, permitiendo a los jóvenes hacer uso de las computadoras en dominios específicos como el aprendizaje, la recreación o la comunicación. A continuación se describirán el tipo de competencias (habilidades, conocimiento y actitudes) que hacen posible las PAD de los jóvenes.

### Competencias digitales instrumentales básicas

Las competencias instrumentales básicas hacen referencia tanto a aquellas que permiten operar el medio como a los conocimientos básicos y actitudes que favorecen esta operación.

Puesto que los jóvenes son capaces de realizar diferentes actividades con el medio digital como comunicarse, jugar o gestionar información, es obvio que poseen las habilidades instrumentales básicas que permiten operar la computadora; estas incluyen la operación de hardware (prender, apagar la PC, introducir texto a través del teclado, uso del ratón, etc.) y la operación de software (abrir, cerrar un programa, utilizar comandos específicos dentro de un programa).



Durante un ejercicio de observación aplicado, se pidió a los jóvenes que ejecutaran 34 tareas básicas de operación que incluían la identificación de componentes del hardware, la realización de tareas simples de almacenamiento de archivos y la utilización de programas básicos como el manejo de procesador de palabras (Word), la elaboración de una presentación (Power Point) y la operación de un explorador de Internet (Internet Explorer).

Los resultados confirman que los jóvenes son hábiles y capaces de realizar tareas como elaboración de un documento, introducción de texto en un programa, documento o archivo, manejo y almacenamiento de información y ejecución de comandos básicos en diferentes programas (borrar, pegar, deshacer, introducir elementos gráficos o tablas, guardar).

No obstante, en la ejecución de estas tareas se presentó una particularidad: se identifica la tarea por su operatividad más no por su nombre técnico. Por ejemplo, todos los jóvenes pueden abrir y cerrar ventanas en Windows, pero solo uno de ellos reconoce los elementos de las ventanas por su nombre (barra de título, menú, barra deslizadora, etc.); así, cuando se les pidió que activaran un menú, no sabían realmente qué era lo que se les estaba solicitando que hicieran; incluso una joven desconoció el nombre del cursor, no así su función. Entonces, lo que parece que caracteriza estas habilidades instrumentales básicas se puede resumir como conocimiento operativo → desconocimiento sustantivo (CO→DS), es decir, conocen cómo hacer o realizar las tareas pero no saben nombrar los elementos técnicos a través de los cuales se opera.

Esta característica (CO→DS) se extiende más allá de las habilidades operativas como saber nombrar los elementos de una ventana; se desconocen también elementos que ayudarían a entender operativamente el medio digital, como componentes de *hardware* (velocidad, capacidad del procesador, significado de RAM), significado de elementos textuales clave para la navegación en Internet (http, www, .com, .org, etc.) o elementos para el manejo de archivos (extensiones como .avi, .doc) e incluso, se desconocen elementos socioculturales alrededor del medio como algunos datos históricos de las PC o del desarrollo de la web.

Y aunque se desconocen algunos elementos básicos, los jóvenes sí reconocen los programas o software por su finalidad y funcionalidad: conocen qué programas son necesarios para cada tipo de tarea como elaboración de un documento con procesador de palabras o edición de fotografías con programas específicos como Photoshop. Por lo tanto, se asegura que los jóvenes poseen tanto la habilidad de identificar los programas para resolver un problema o completar una tarea, como la habilidad de acceder, localizar y obtener diferentes recursos digitales.

Una actitud o disposición importante que conforma estas competencias básicas es la que mostraron los jóvenes cuando, durante el ejercicio de observación, se enfrentaron a una tarea que desconocían por nombre o, incluso, por función. Dicha actitud puede

caracterizarse como exploración-resolución. Por ejemplo, si se les pedía que realizaran una función desconocida, como agregar filas a una tabla insertada en un documento de Word, o que grabaran en “favoritos” una página web, la mayoría de los jóvenes empezaron a explorar las opciones del menú, leyéndolas, al tiempo que hacían clic sobre ellas hasta encontrar la función solicitada. Unos jóvenes tardaron más tiempo en localizar la función, pero lo importante es que todos, a través de esta actitud de exploración-resolución, lograron ejecutar la tarea.

La actitud de exploración guía además el aprendizaje de los diferentes usos de la herramienta digital hechos a través de las PAD. De hecho, el aprendizaje informal de las habilidades necesarias para operar una computadora se logró a través de la exploración, lo que les ha permitido aprender a manera de ensayo y error, o “picándole” (haciendo clic) como dicen ellos; así es como reportan los entrevistados que aprendieron a hacer uso de la MI o de los SRS, de un buscador en Internet o incluso del videojuego. Por ello, creemos que lo más importante de las competencias instrumentales básicas mostradas por los jóvenes es precisamente esta actitud de exploración-resolución, ya que permite y asegura que las tareas de manipulación instrumental, que no se saben ejecutar, sean aprendidas sobre la marcha a través de la interacción establecida con el medio digital.

Finalmente, las competencias instrumentales básicas son aprendidas de manera más bien individual que colectiva,<sup>51</sup> porque no es una práctica común compartir los conocimientos instrumentales en diferentes espacios de afinidad o comunidades de práctica; no obstante, la necesidad de tener estas competencias sí nace de manera colectiva y contextual, por ejemplo, utilizar Messenger o Facebook (porque todos los amigos lo utilizan) o bien realizar una presentación de Power Point para presentar algún tema curricular en la escuela.

### Competencias de creación de sentido de formas digitales

En sus prácticas de alfabetismo digital los jóvenes se enfrentan a diferentes interfaces que privilegian y organizan la información multimodal de diferentes formas. Las interfaces de los videojuegos son totalmente multimodales mientras que las interfaces de las diferentes páginas web, que los jóvenes visitan, son predominantemente textuales e hipervinculadas (excepto YouTube que es básicamente multimodal), asimismo en los SRS y en la MI hay predominio del modo textual.

Aunque las competencias de creación de sentido en realidad permean todo el uso del medio digital, en este apartado nos referiremos a aquellas habilidades generales

---

<sup>51</sup> Algunas de estas habilidades básicas se han aprendido a través de clases intencionadas de computación; principalmente las de manipulación de programas de la paquetería de *MS Office*. Las habilidades implicadas en el uso de Internet han sido aprendidas de manera individual.

que tienen que ver con la interpretación, organización, integración, evaluación, análisis y síntesis,<sup>52</sup> de los recursos digitales. Por recursos digitales entendemos aquí tanto las interfaces o programas (software) a través de las cuales se realizan las actividades (comunicación, gestión de información y videojuego), como los signos y mensajes –con predominio textual o multimodal– que se intercambian a través de los programas y que los jóvenes tienen que leer necesariamente.

La habilidad de interpretar hace alusión a la comprensión del significado transmitido por un recurso digital (Martin, 2008). Los jóvenes muestran que son capaces de interpretar los significados que transmiten las interfaces ya que pueden utilizarlas; sin embargo, ¿en qué medida pueden comprender el significado de los signos presentados en ellas? considerando el patrón de uso y las habilidades instrumentales básicas (CO-DS) presentadas en las PAD, podríamos responder que interpretan solo aquello que les permite ejecutar una tarea; dicha interpretación se realiza más con base en la lectura icónica que textual, ya observamos que algunos de los jóvenes reconocen diferentes elementos de la pantalla (por ejemplo, tipo de archivos) a través de su representación iconográfica:

No ahorita ya me fijo más en, por ejemplo, Word 2007 y eso, cada vez que te metes a mis documentos tiene un simbolito de distinto color y ahí, en eso me baso para saber que son (entrevista 2).

En cuanto a los signos o al contenido multimodal que intercambian en los mensajes digitales presentan diferentes habilidades de interpretación. Como ejemplo, para darle sentido a una imagen, se fijan en las acciones o expresiones que esta transmite: “Las acciones que está haciendo la imagen o la expresión que tiene” (entrevista 4).

Una situación similar ocurre con los mensajes textuales:

En los mensajes, pues, en las palabras, en el texto, en lo que dice y veo si va dirigido de una forma o de mala gana o sangrona, porque te digo, en el Messenger se interpreta, o en la misma computadora, las cosas de diferente forma (entrevista 3).

En dichos ejemplos parece que la habilidad de interpretación se refiere a la calificación de la actividad de acuerdo con el afecto que transmite; una de las habilidades básicas de creación de sentido es precisamente la identificación del afecto (Chiasson,<sup>53</sup> 2008). Al respecto, en otras partes de este trabajo se describió que en las PAD de comunicación mediada los jóvenes parecen ser conscientes de las señales filtradas (*cues-*

---

<sup>52</sup> Son habilidades involucradas, según Martin (2008: 170) en el proceso de alfabetismo digital.

<sup>53</sup> Chiasson analiza las habilidades semióticas básicas con base en el trabajo de Pierce.

*filtered-out*) que ocurren cuando se intercambian textos vía MI o SRS. Dichas señales se relacionan con un estado afectivo que les indica cómo es la comunicación que establecen, si esta es sincera o cariñosa. Por ello, es posible reconocer que una de las habilidades de creación de sentido que tienen los jóvenes es la interpretación de la afectividad de los mensajes que se transmiten por un medio digital.

Otro tipo de señales que son capaces de interpretar en los mensajes o información textual es el formato en el que viene el texto; por ejemplo, suelen fijarse en el texto resaltado, lo cual parece indicar la importancia o relevancia de la información que están buscando:

Casi siempre como las páginas [web], lo que esté en negritas o en cursiva son lo que es más resaltable y eso, ponle, si busco que “Adolf Hitler” y está en negritas, así ya sé... y así me baso en eso (entrevista 7).

La habilidad de organización se refiere a la capacidad de ordenar los recursos digitales en una forma que permita la resolución de un problema o la ejecución exitosa de una tarea (Martin, 2008). La forma de organización de un recurso digital, en particular, en los programas que los jóvenes manejan, está prediseñada; es decir, las formas en cómo se pueden organizar los programas y la información dentro de estos, tienen que seguir un determinado orden a fin de que la aplicación funcione. La organización de los recursos digitales en el sistema operativo (SO) que los jóvenes manejan, en este caso Windows, presenta en realidad pocas variaciones ya que la lógica de organización es básicamente una: ventanas, menús, submenús, carpetas, rutas de almacenamiento, etcétera.

Los jóvenes son capaces de organizar la información que tienen en sus computadoras a través de la creación de archivos y carpetas contenedoras de los mismos; esto se corroboró durante el ejercicio de observación. Los resultados indican que, organizando diferentes recursos digitales dentro del SO, les permite finalmente ejecutar las tareas de gestión de información necesarias para la operación del medio.

De igual forma, en las PAD de comunicación mediada vemos cómo los jóvenes organizan la información dentro de programas como Facebook o Messenger. En general, todos ellos personalizan sus páginas (fotos para mostrar, mensajes, perfiles) y, además organizan la información de sus contactos:

Pues me meto [al Facebook], a veces tengo clasificaciones de mis amigos, que son las cosas que haces que te involucran a ti (entrevista 11).

En realidad la habilidad de organización es necesaria para un uso funcional de cualquier recurso digital y por ello es una destreza que los jóvenes mostraron tener, aunque seguramente con diferentes variaciones que permiten o no un uso más eficaz; lo que se puede inferir es que este tipo de organización no es muy elaborada o com-

pleja, ya que el uso del medio digital, en mayor o menor medida, parece mantenerse siempre en niveles operativos funcionales ya sea para comunicarse, jugar o gestionar información.

La habilidad de integración consiste en combinar o juntar recursos digitales para resolver un problema o ejecutar una tarea (Martin, 2008). Esta es una habilidad que no parece ser utilizada –consciente e intencionadamente– por los jóvenes, a quienes se les puede caracterizar como usuarios que usan un solo programa adecuado para un solo tipo de tarea; si se comunican privilegian el uso de un solo programa ya sea SRS o MI; si buscan información lo suelen hacer mediante el uso único de Google; no obstante, lo que sí integran en los mensajes que producen e intercambian, son diferentes formas que acarrear sentido. En las prácticas de comunicación mediada los jóvenes combinan e integran modos textuales (los propios mensajes) con modos gráficos (fotografías) o, incluso multimodales (videos de YouTube que intercambian). Asimismo, cuando se enfrentan a la información se describió cómo esta una vez que es recuperada pasa generalmente por un proceso de transformación que incluye el almacenamiento, clasificación, conversión de formato y edición, y para ello es necesario integrar diferentes recursos digitales.

Así la información transformada se convierte en una forma de *remix*, que es el exponente máximo de los procesos de integración que suceden en las PAD. El *remix* también se relaciona con la habilidad de síntesis que se refiere a recombinar diferentes recursos digitales en nuevas formas que permitan la solución de un problema o la ejecución exitosa de una tarea.

Finalmente, la evaluación y el análisis implican las habilidades de juzgar la objetividad o confiabilidad de un recurso digital, así como identificar la relevancia que este tiene con el problema o tarea que se desea resolver; la evaluación incluye también la habilidad de examinar los recursos digitales utilizando conceptos o modelos que permitan la resolución de una tarea (Martin, 2008). En cuanto a la evaluación de los recursos digitales (interfaces), los jóvenes parecen ser capaces de evaluar o seleccionar cuáles son los programas necesarios, adecuados o relevantes para realizar una tarea. Por ejemplo, reconocen que para completar una tarea escolar, se necesita producir un documento en un procesador de palabras; asimismo sucede con la selección de diferentes programas para cada tipo de actividad: comunicarse con la MI o los SRS, gestionar información a través de Google. Sin embargo, esta mera selección es más operativa que evaluativa en el sentido que no se cuestiona si esta aplicación es objetiva o confiable; el patrón de uso de diferentes recursos digitales, indica que no hay realmente una valoración de cuál recurso puede ser mejor, aun cuando hay infinidad de recursos a través de los cuales se puede realizar la misma tarea. Como ejemplo, pensamos en el uso de un buscador alternativo a Google, como puede ser Bing.

Por otro lado, tampoco se observó que los jóvenes hagan realmente una evaluación sobre los signos (mensajes) que conforman los contenidos que hay en la red. Se ha mencionado que en las PAD de gestión de información los jóvenes no cuestionan la veracidad o credibilidad de las fuentes textuales que consultan; de igual forma, parece que se piensa que los recursos digitales que circulan en Internet son confiables por el solo hecho de ser presentados por este medio. Por ello, la habilidad de analizar los recursos digitales contrastándolos con otros conceptos o modelos parece no estar muy desarrollada.

En cuanto a las habilidades de evaluación y análisis, no puede afirmarse que estas habilidades de creación de sentido están ausentes en las PAD; de alguna manera tanto en el uso de la herramienta digital como en la producción de mensajes debe existir un mínimo de evaluación y análisis para que se logren las prácticas; la cualidad de las PAD en los jóvenes es que son *prácticas performativas*, que tal vez no requieran un análisis o evaluación –consciente– para que sean funcionales; es decir, puede realizarse una tarea escolar con información no evaluada ni analizada; puede jugarse un videojuego sin conocer el contexto o el argumento que expliquen las razones de actuación del jugador y sin duda, puede utilizarse una computadora sin jamás preguntarse si esta es la mejor herramienta para resolver una tarea.

Considerando que la palabra actitud connota un estado mental o subjetivo que prepara para la acción (Siragusa y Dixon, 2008) sería extremadamente difícil explicitar las actitudes implícitas en cada una de las habilidades de creación de sentido ya que estas operan como un todo en las PAD, sin embargo, se puede dar cuenta de las actitudes generales que predisponen el uso de una computadora.

En las actitudes actúan tres componentes relacionados: 1) el cognitivo, que engloba las ideas y creencias relacionadas con un objeto o evento; 2) el afectivo, que se asocia con la vivencia placentera o no de un evento y 3) el conductual, que da como resultado un patrón de comportamiento (*ibid.*: 943). Estos tres componentes pueden ayudar a explicar la disposición implícita en el uso de las computadoras que resultan en una conducta, en este caso nos referimos a las habilidades de creación de sentido que implican el uso de los recursos digitales.

En general los jóvenes tienen una idea o creencia positiva acerca de las computadoras; dicha creencia tiene que ver con una valoración alta de los usos del medio, por ejemplo, el comunicativo, como se vio en las PAD de CMC, que es parte indispensable para su socialización, o bien las facilidades de acceso y recuperación de información utilizadas en las PAD de gestión de información que

Una cualidad de las prácticas de alfabetismo digital de los jóvenes es que son prácticas performativas, es decir, que se realizan a través de operar los medios digitales, lo que quiere decir que las habilidades y competencias requeridas para tales prácticas se van desarrollando conforme a las necesidades que se tienen para resolver un problema o ejecutar una tarea.

les permite hacer tareas escolares. La mayoría de los jóvenes cree que las computadoras son una herramienta esencial para poder realizar muchas actividades cotidianas y para poder insertarse posteriormente en la vida laboral, pero sobre todo, su utilización es experimentada como una actividad muy placentera y divertida, por ejemplo al comunicarse: “Pues me divierte... es divertido y así puedes hablar con la gente de algo” (entrevista 1). O al video-jugar: “Pues me divierto, es casi casi excitante” (entrevista 5).

Así dos actitudes pueden impulsar y conformar las competencias de creación de sentido: 1) una actitud placentera en el uso de las computadoras y 2) la actitud de que la interacción con las computadoras es útil y facilita las tareas.

Finalmente, los conocimientos que conforman estas competencias se relacionan indudablemente con el conocimiento del lenguaje escrito, donde el proceso de alfabetización, que han vivido a lo largo de su escolarización, es crítico y necesario para participar de eventos donde está involucrado el texto (eventos de alfabetismo), como los de comunicación mediada, gestión de información o videojuegos.

### Competencias digitales críticas

Definimos a las competencias críticas como aquellas que permiten la creación, comunicación y diseminación de un recurso digital, específicamente de un mensaje, con el objetivo de provocar un cambio en el sujeto, en un contexto histórico-social o en un dominio de conocimiento. Las competencias críticas tienen que ver, por un lado, con la expresión de la creatividad y la innovación utilizando recursos digitales y, por el otro, con una intención de provocar un cambio de las condiciones de vida.

En cuanto a las competencias de creación, comunicación y diseminación, el ejemplo más tangible es la producción de formas mediáticas o mensajes subidos a la red; se pudo constatar que solo algunos jóvenes tienen este tipo de prácticas, sin embargo, las formas producidas no parecen llevar una intención crítica.

Aunque todos los jóvenes en cierta manera crean contenidos, los comunican y los diseminan, no son formas que se distinguen por su innovación o creatividad; los mensajes que crean a través de la MI o de SRS tienen las intenciones muy particulares de mantener sus relaciones sociales. Asimismo, los documentos creados para realizar una tarea, aun cuando responden a la forma de *remix*, no son en realidad ejemplares de creatividad (en el sentido de innovación), sino más bien de transformación o mezcla de contenidos. No obstante, la única práctica de los jóvenes que pudiera pensarse es creativa e innovadora en cuanto a la creación de contenidos, es la edición de fotografías y su posterior intercambio a través de las redes sociales. Queremos resaltar que aún en los casos de creación de formas multimodales (fotografías), la forma general de diseminarlas es par a par (solo entre los amigos cercanos) y en realidad no lleva una intención crítica. De igual forma, siguiendo la vertiente crítica de creación y di-

seminación de mensajes, un aspecto característico en las PAD de los jóvenes es que no participan en foros o espacios de afinidad, donde expresen su opinión sobre algún tema que lleve una intención particular.

Si bien es cierto que el uso de un recurso digital o programa en particular, sienta los parámetros de funcionamiento y por lo tanto permite al individuo hacer o crear solo un tipo específico de mensaje,<sup>54</sup> la creatividad podría estar también en la utilización innovadora de ciertos recursos, que implicaría, un uso más allá de sus propósitos sociales comunes, pero esto no sucede así en el caso de los jóvenes.

Un aspecto que podría ser clave para el ejercicio de las competencias críticas, es primero tener desarrolladas las competencias de evaluación y análisis, lo cual podría llevar a la apreciación crítica de los mensajes o, en otras palabras, a la evaluación de los mismos de acuerdo con su contexto (histórico, económico, político, científico, etc.) (Potter, 2008), no obstante, estas competencias previas tampoco están muy desarrolladas en los jóvenes.

Vale la pena mencionar que la apreciación crítica se inscribe en las versiones del alfabetismo mediático crítico basado en habilidades; históricamente desde la educación mediática, se han tratado de desarrollar habilidades como entender los tipos de mensajes, géneros, gramática o significados que se producen en los medios. Estas habilidades apuntan, sobre todo, a la discriminación de mensajes, mientras la versión actual del alfabetismo crítico, relacionado con los medios, se refiere más que nada a nuevas formas de representación y nuevas formas de leer y escribir.. “es una práctica constitutiva en la cual el lenguaje crítico es utilizado para permitirnos identificarnos y recrearnos a nosotros mismos como sujetos activos en la historia, se trata de una llamada hacia la imaginación” (Sholle y Denski, 1993: 318).

De manera general, a través de lo descrito sobre las PAD de los jóvenes, es posible argumentar que en ellas, operan sobre todo competencias básicas y de creación de sentido mientras que las competencias críticas no parecen estar tan desarrolladas: la discriminación de mensajes es funcional y la creación de mensajes, aunque pueden presentar un dejo de creatividad, no es innovadora y tampoco tiene la intención de cambiar al sujeto o a su entorno. Lo llamativo es que las PAD pueden funcionar con la ausencia de competencias críticas.

En otra parte de este capítulo se hizo alusión a los niveles que pueden alcanzar las PAD. Desde que los jóvenes presentan tanto competencias básicas como de creación de sentido, puede ubicarse que sus prácticas están en el nivel II, llamado uso digital

---

<sup>54</sup> A esta situación se agrega el que los jóvenes utilizan muy pocos programas; la mayoría de estos no permiten la creación de formas mediáticas intrínsecamente creativas o de arte digital, como podría ser Corel Painter para crear pinturas digitales o algún programa creación de formas musicales digitales.



(Martin, 2008), donde son aplicadas competencias digitales en contextos específicos y donde estas son moldeadas de acuerdo con las tareas que los jóvenes necesitan resolver o ejecutar. Son pocas las prácticas que se sitúan en el nivel III de transformación digital, para lo cual se requieren además de las competencias básicas y de creación de sentido, competencias críticas que permitan prácticas innovadoras o creativas intencionadas o dirigidas a provocar un cambio.

En cuanto al aspecto educativo, el poco desarrollo de competencias digitales críticas deja un espacio amplio de actuación desde la educación mediática y desde la educación formal, ya que no es posible seguir leyendo (textos o mensajes multimodales) de una manera meramente funcional sino que habrá que impulsar formas de lectura que permitan, si no la acción social, por lo menos nuevas formas de realización personal entre estas, mejores maneras de aprender e interaccionar los unos con los otros.

## CAPÍTULO III

### Lo que hay que aprender de las prácticas de alfabetismo digital

La retórica sobre las características de las nuevas generaciones (generación red, generación digital, nativos digitales, etc.) de manera entusiasta argumenta que los jóvenes actuales están presentando cambios producto de su interacción con los medios digitales. Al respecto Tapscott opina:

Ellos [la generación red] parecen comportarse e incluso ser diferentes... parecen tener nuevas motivaciones... y de hecho muestran signos de aprender de manera diferente... Crecer en la era digital ha tenido un profundo impacto en las formas en cómo esta generación piensa, incluso ha cambiado la forma en cómo sus cerebros establecen conexiones (2009: 10).

Si bien algunas de estas retóricas definitivamente se sitúan en la corriente del determinismo tecnológico (Buckingham, 2002), a través de la descripción de las PAD de los jóvenes, encontró que ciertamente hay nuevas maneras de hacer las cosas que responden a una lógica diferente de actuación.

Las nuevas formas de actuar, producto de la interacción de los jóvenes con los medios digitales van más allá de utilizar simplemente una computadora, ya que reflejan cambios en las formas de socialización, participación, de lectura, de actuación de la identidad, de consumo y de aprendizaje, por lo cual se asiente que las tecnologías de comunicación tienen un poder transformador en los jóvenes que impacta necesariamente las instituciones sociales en las que ellos se desenvuelven, principalmente la escuela.

El impacto en la escuela no significa que el “poder transformador” de los medios cambie por sí solo y positivamente a la escuela, más bien, implica que los alumnos que hoy asisten a las aulas aprenden, se motivan y hacen las cosas de manera diferente, y quizá radicalmente diferente, a las maneras en que la escuela organiza el aprendizaje.

Por otro lado, si los medios consiguen transformar las prácticas cotidianas es por su papel omnipresente y su particular gramática de funcionamiento que hace que los

jóvenes hagan un uso sostenido de ellos. Ya a manera de profecía desde los años sesenta Marshall McLuhan hablaba de como el uso de una tecnología afecta la organización, tanto de los sentidos como de la estructura cultural al tiempo en que sugirió que cada medio requiere su propio estilo de conducta (Meyrowitz, 1996). Es posible que esto es lo que está sucediendo con la aparición de nuevas formas de actuación que se pueden observar en los jóvenes. Así, si algo es posible aprender de las prácticas de alfabetismo digital es precisamente la forma en la que estas son realizadas a lo que le nombro lógicas de actuación digital.

Se llama lógicas de actuación digital, al pensamiento, razonamiento o procedimientos de decisión que permiten la realización de actividades intencionadas que se realizan a través de un medio digital y que conforman las prácticas de alfabetismo digital.

Se entiende el vocablo lógica como: acepción etimológica: “λογική que en griego significa también pensamiento” (Abbagnano, 1999: 751).

- Los principios relacionados con el razonamiento y
- Los procedimientos de decisión<sup>1</sup>

A continuación describiremos estas lógicas.

## Nuevas formas de participar e interactuar

En estos tiempos de la Web 2.0 ya es reiterativo argumentar que la conexión en red nos está permitiendo nuevas formas de participación social, sobre todo si pensamos que Internet es una tecnología eminentemente social (Parks y Roberts, 1998; Sproull y Faraj, 1997 citado en Baym, 2006).

Como inmigrantes digitales podemos reconocer que esta participación es un hecho del desarrollo tecnológico desde que nuestras interacciones sociales, antes de la red, no eran primordialmente mediadas tecnológicamente (a excepción del uso del teléfono que hace una mediación directa y la televisión que las media indirectamente). La diferencia con los jóvenes actuales es que las formas de participación electrónicas son asumidas como naturales.

Cuando una tecnología se convierte en común, así como lo es para los jóvenes el Internet, esta se convierte en parte natural y no se piensa en ella como tecnológica (Lankshear, Snyder y Green, 2000). Asimismo, los medios digitales son vistos como parte de la vida cotidiana y las formas de participar que permite la tecnología digital se convierten en maneras de pensar, razonar y decidir, es decir, en una lógica de actuación cotidiana.

---

<sup>1</sup> Consultado el 15 de febrero de 2010 en: [www.dei.uc.edu.py/tai2000/logica/logica.htm](http://www.dei.uc.edu.py/tai2000/logica/logica.htm).

Para empezar a conceptualizar la lógica de participación-interacción, es necesario explicitar qué se está entendiendo por participación. Si nos abocamos a la definición de participación, se encuentra que el vocablo significa tomar parte en algo, recibir parte de algo y compartir opiniones e ideas (RAE, 2010). Por lo que probablemente no se puede hablar de participación sin hacer referencia a que lógicamente participamos de algo y con alguien a través de las interacciones. Siguiendo esta definición, la participación es parte de nuestro comportamiento diario en los diferentes espacios sociales. Entonces, ¿cuál es la diferencia con la participación digital a la que se hace referencia?

Evidentemente la primera diferencia tiene que ver con los espacios en los que se participa: el virtual y el real. En el espacio virtual, las relaciones sociales y los lugares en los que se llevan a cabo se trastocan, se desplazan, se deslocalizan y se multiplican exponencialmente. De igual forma, las prácticas que pueden tenerse en un espacio real y en uno virtual, son diferentes desde que se actúa por medio de distintos sistemas de conocimiento (interfaces, bases de datos, información, lógica-binaria, etc.) y donde las posibilidades de actuación son mayores (como ejemplo se mencionó que las PAD de CMC tienen el potencial de tejer una red social mucho más amplia que la que está al alcance en el mundo real).

Otro elemento definitivo es que a diferencia de nuestra conducta de participación social, si se quiere “antropológica” y natural, la participación digital que se establece con y a través de un medio es intencionada, controlada y deseada; y no solo eso, sino que en el caso de los jóvenes es impulsada, como lo vimos en las diferentes PAD, por un deseo de hacerlo, porque tiene un alto valor, la recompensa es inmediata y es totalmente recreativa y lúdica.

Así, puede explicarse una de las diferencias entre los tipos de participación de acuerdo con el grado de control que los jóvenes ejercen sobre ella. La participación natural social tiene el objetivo de ayudarlos a sobrevivir en la vida cotidiana, por lo tanto es *ineludible* porque no se tiene la opción de decidir si se participa o no en el sentido que es necesaria para la convivencia. Mientras que la participación digital de los jóvenes –que es a la que se hace referencia– es intencional, se busca deliberadamente, se hace “por gusto” y, por lo tanto, se tiene absoluto control sobre ella; además, se puede eludir, ya que basta oprimir el interruptor de encendido en el CPU para poder participar.<sup>2</sup> La

---

<sup>2</sup>Seguramente no es posible tener un control absoluto sobre la participación que llamamos digital, ya sea por la influencia y propaganda del consumo mediático o porque muchas actividades cotidianas se ejecutan mediante este tipo de participación, razón por la cual el control puede ser relativo, aunque ciertamente se tiene mayor control que en la participación social. Especialmente en el caso de los jóvenes donde se participa por placer y voluntad. Recordamos algunas percepciones de nuestros entrevistados sobre las personas que no participan digitalmente: “no se pierden de nada”, desde que muchas actividades cotidianas son “analógicas” (pueden leer en un libro y no en

versión educativa de esta diferencia es que en las escuelas “se tiene” que participar como condición para el aprendizaje (con el maestro, con los libros, con el currículo, con la organización escolar) mientras que con los medios los jóvenes aprenden a través de su participación a placer y *por* placer.

La paradoja de la participación “digital” es que poco a poco se va convirtiendo para los jóvenes en “natural”, porque se hace cotidiana y necesaria para la convivencia en la cultura juvenil. Así la lógica de participación se vuelve una conducta y una forma de pensar y decidir cómo se hacen diferentes actividades en la vida diaria.

A pesar de esta reconversión, hay sin duda diferencias entre las formas de participación (tabla 3):

**Tabla 3**  
**Diferencias entre la participación digital y natural-social**

	Participación digital	Participación natural-social
Lugares	Virtual	Real
Tiempos de participación	A cualquier hora	Socialmente aceptados
Posibilidades de participación	Ilimitadas	Limitadas al grupo primario y secundario de referencia
Decisión para participar	Voluntaria	Ineludible
Control sobre la participación	+ - total	+ - obligada
Sistema de Conocimiento	Multimodal	Modal (lingüístico-oral)
Vivencia	Siempre Lúdica	¿? (relativa a las circunstancias)

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, se cree que las diferencias descritas son las que imprimen las características a la lógica de participación como una forma de actuación digital con los medios, pero también, y gracias a la reconversión de la que se habla, como una forma de actuación en la vida diaria que puede potenciar, por sus características (lugares, tiempos, control, vivencia...) el aprendizaje.

### La participación en las prácticas de alfabetismo digital

Las tres PAD principales que se han descrito, de comunicación mediada, de gestión de información y de videojuegos, se realizan por medio de la lógica de participación. Para que funcione tal lógica se requiere la combinación de la participación con algo (medio digital), con alguien (los otros de la interacción) y de un para qué (obtención de un resultado).

---

la pantalla), ¡no obstante lo que si se pierde es la diversión!”. Así el control de la participación de los jóvenes guarda estrecha relación con el aspecto recreativo y autosatisfactorio.

La participación con el medio digital tiene implicaciones directas en la alfabetización de los jóvenes porque cualquier actividad que se realice como chatear, videojugar o buscar información se hace por medio de eventos de alfabetismo que se desarrollan alrededor de un texto escrito y/o multimodal. En las PAD de CMC los eventos de alfabetismo son predominantemente textuales ya que lo que se intercambia a través de Messenger, o de Facebook es básicamente texto. De igual forma en las PAD de gestión de información, el modo predominante es textual, aunque en ambas prácticas la forma de hacer sentido del evento implica una lectura multimodal. Así lo que se utiliza para participar son básicamente textos que requieren alfabetismos múltiples para ser leídos.

Las PAD también requieren una participación con alguien. La participación entre los jóvenes puede ser sincrónica (como engancharse en una sesión de Messenger) o asincrónica (subir una fotografía en Metroflog), y es posible llevarla a cabo en cualquier momento y en cualquier lugar donde exista una computadora.

La participación, además, puede ser activa o pasiva. Es activa cuando los jóvenes intencionalmente interactúan con otros, por ejemplo, cuando se reúnen a jugar videojuegos o cuando chatean; y es pasiva, cuando –aún sin estar conscientes– interactúan con otros al consumir sus producciones mediáticas subidas a Internet, llámense mensajes “posteados” en Facebook, fotografías o videos de YouTube. Quizás dos ejemplos más ilustrativos de la forma de interacción pasiva sean consultar Wikipedia y tener prácticas de *remix*. En el caso de Wikipedia la interacción es muy contundente por las características del wiki, es decir, la información que ahí se lee no es elaborada por un sujeto sino propiamente por la llamada inteligencia colectiva; de igual manera, en las prácticas de *remix*, se toman diferentes producciones de otros y son reconvertidas en nuevas formas que se asumen como propias, tal como lo hacen los jóvenes cuando seleccionan, cortan, pegan y combinan diferentes recursos semióticos en la realización de una tarea escolar.

Una forma de participación-interacción específica con los otros, es la actuación de la identidad (*identity performance*) que tiene lugar en las PAD de cmc y en las PAD de videojuegos cuando se asume una identidad virtual. La forma en cómo los jóvenes crean y comparten con otros sus perfiles virtuales, a través de fotografías y mensajes en Messenger o Facebook, son también formas específicas de participar que tienen consecuencias directas sobre la conformación del yo, ya que no solo los jóvenes se muestran a ellos mismos sino que reciben retroalimentación de la identidad que sus propios pares comparten.

La participación en las PAD se conforma además de un para qué a través de propósitos socialmente reconocidos que llevan a un resultado: construir y mantener una red social (PAD de CMC); divertirse al bajar, transformar, manipular información multimodal y realizar tareas específicas, como las escolares (PAD de gestión de información) y recrearse (PAD de videojuegos).

Finalmente, la lógica de participación es notoriamente visible con el mero uso de los medios sociales ya que son:

Sitios web contruidos con la tecnología Web 2.0 que proveen un espacio para la interacción social, la formación comunitaria y la conformación de proyectos colaborativos (Bruns y Bahnisch, 2009: 7).

Por ello es que la utilización de sitios como Messenger y Facebook (PAD de CMC) y otros sitios cuyo foco se centra en proyectos colaborativos como Wikipedia o donde se comparten formas mediáticas como YouTube o Metroflog o Ares (PAD de gestión de información), pueden producir que la lógica de participación se desarrolle en los jóvenes y se vea, así, como una forma de actuación cotidiana.

### Consecuencias de la participación-interacción

Se pudiera pensar que no hay mucha diferencia entre la forma en cómo se está entendiendo la participación y la comunicación. Ciertamente, la participación conlleva una forma de comunicación donde también hay un algo (medio o canal), un alguien (un receptor y un emisor) y un resultado (transmisión de un mensaje). Sin embargo, la participación con el medio digital –específicamente– crea nuevos estilos de comunicación e interacción (Buckingham, 2006); la comunicación ya no es par a par, sino uno con  $n$  posibilidades y no se utiliza un modo de comunicación, sino múltiples modos (multimodal).

La participación de ida y vuelta con eventos de alfabetismo –cuando se crean, se consumen y se comparten en red– se convierte en una manera de participación cultural que “cambia el foco del alfabetismo de una forma de expresión individual a una forma de participación social” (Jenkins, 2009).

Los resultados que los jóvenes obtienen con su participación se traducen en vivencias concretas que son satisfactorias y provocan el ejercicio cotidiano de las PAD. Parte de la satisfacción incluye que se logran resultados “justo a tiempo” cuando son necesitados y que se tiene la posibilidad (relativa) de controlar cuándo se participa, con qué medios y con quién. Por ello es que las PAD de los jóvenes se mueven en espacios de afinidad (Gee, 2004), que aunque no muy extendidos, como el concepto teórico sugiere por las posibilidades de interacción en la red, son al fin de cuentas espacios que permiten y contienen las prácticas de alfabetismo digital.

Así se entiende que cuando los procesos de aprendizaje siguen esta lógica de participación-interacción los jóvenes se sienten más motivados que con las formas típicas y convencionales de enseñanza que tienden a ser pasivas, repetitivas y unidireccionales (Davison y Goldberg, 2010).

La consecuencia de la lógica de participación, es la creación de un sentido de comunidad y colaboración: de hacer “cosas” naturalmente en interacción con otros, de estar interconectados; sentido que permea la actuación social y los procesos cognitivos como el aprendizaje, ya que actualmente no se aprende de una persona (del maestro), se aprende de y con los otros que están en red, así como de las creaciones mediáticas de muchos (información) y no solo de unos cuantos.

## Nuevas formas de usar, consumir y producir

La emergencia de las tecnologías participativas que permiten el acceso a la información y el intercambio de conocimiento, están impactando no solo el ciberespacio sino también las prácticas sociales (Bruns, 2007), en este caso, la forma en cómo se consumen y se producen contenidos mediáticos.

Ya se ha venido argumentando que el potencial de los medios digitales se encuentra en la posibilidad de consumir pero también de producir formas mediáticas:

La creciente disponibilidad de imágenes, videos y *software* de edición que se obtienen de Internet de manera gratuita o casi gratuita, así como la asequibilidad de computadoras, cámaras, video-cámaras (incluida la asequibilidad de tales recursos en librerías públicas...<sup>3</sup>) y la relativa facilidad de encontrar en línea guías, instrucciones y ayudas colectivas, hacen posible que cada persona se convierta en un productor en vez de solo un consumidor mediático (Leadbeater y Miller, 2004; Shirky, 2008 citado en Lankshear y Knobel, 2010: 10).

Pero más allá de la disponibilidad y asequibilidad de los medios, en las PAD de los jóvenes existe una lógica de consumo-producción que se construye al utilizar las tecnologías participativas: por medio del Messenger y Facebook, intercambian mensajes para mantener o ampliar sus espacios de convivencia; Google es utilizado como portal de las PAD de gestión de información donde se recupera toda clase de mensajes; en el videojuego, se consumen historias, argumentos y maneras de comportarse (en línea y fuera de ella) que son necesarias para poder jugar una partida.

Tradicionalmente el consumidor es aquel que utiliza un bien social (*Merriam Webster's Collegiate Dictionary*), y si nos referimos a los medios, el consumidor es aquel que utiliza un producto mediático. En una definición que explica un poco el tipo de consumo actual, García Canclini (2007) caracteriza al consumidor actual cada vez más como una "víctima" que utiliza bienes y servicios condicionados siempre por monopolios económicos, los cuales obligan a consumir algunos productos, en cierta forma, porque su oferta es cada día más limitada. No obstante, una condición para el consumo es la utilización (manipulada o no), en este caso, de mensajes mediáticos. Más adelante se discutirá qué implica esta utilización.

Por otro lado, la producción tradicionalmente se asocia a la elaboración o creación; desde una perspectiva funcional la producción es un proceso donde se añade valor a las cosas.

---

<sup>3</sup> Incluimos –en nuestro contexto– los equipos disponibles por ejemplo en los centros universitarios de la Universidad de Guadalajara.



Diferentes perspectivas teóricas han abordado la relación/diferencia entre productores y consumidores. Desde la teoría social, Giddens (2006: 280) argumenta que cuando se habla de un objeto cultural,<sup>4</sup> como los medios de comunicación electrónica, hay un distanciamiento entre el productor y el consumidor, distanciamiento que se explica por las formas de interpretación no presenciales que suceden a diferencia de la interpretación en una conversación (presencial).

A partir de un modelo de producción-consumo industrial, Alvin Toffler (1970) acuñó el término *prosumer* (productor-consumidor) para augurar en el futuro la emergencia de un nuevo tipo de consumidor, más informado, que demandaría productos más individualizados y hechos a la medida, con lo cual el modelo industrial de producción tendería a cambiar de ser masivo a uno que satisficiera las demandas de los consumidores (Bruns, 2006), reconvirtiendo así el sentido de lo que significa ser consumidor o productor a una especie híbrida de ambos (de allí el término *prosumer*).

No obstante, ambas perspectivas que oponen o recrean en un continuo lo que implica la producción o el consumo están cambiando en la era de las tecnologías participativas-sociales actuales. Al respecto, Bruns argumenta cuatro razones:

- El acceso a las fuentes de información toma forma en un modelo donde la información se “jala” en vez de ser “empujada” como se hacía en las transmisiones tradicionales de los medios masivos de comunicación. Esto implica que la relación entre productores y consumidores ya no es organizada en una forma de retroalimentación asimétrica. Anteriormente la información era distribuida por medio de canales dominantes de algunos productores por lo que la retroalimentación era escasa, mientras que ahora la información se regresa a los productores a través de los medios de comunicación que están accesibles a los consumidores.
- El acceso a las formas de producir y distribuir información es muy amplio en vez de estar limitado a un número pequeño de operadores, lo cual significa que los consumidores pueden ahora convertirse en activos productores y distribuidores de información.

Parte de la lógica de consumo-producción implica el pensamiento de que cualquier contenido disponible en la red puede ser utilizado activamente, reconvertido, creado o compartido y está además asequible en cualquier lugar y a cualquier hora. En su versión educativa, esta lógica no puede ser más conveniente si se pudiera traducir en que los contenidos curriculares pueden ser producidos y utilizados de esta forma activa y además placentera.

---

<sup>4</sup> Se entiende por objeto cultural a los artefactos que trascienden los contextos *presenciales* y que conforman formas de significación ampliadas, por ejemplo los textos y los medios de comunicación electrónica. Los contextos se conforman de las situaciones de la acción a las que los agentes acuden para orientar lo que hacen (Giddens, 2006).

- La misma tecnología que hace posible la comunicación de muchos –a– muchos y la distribución del contenido, también permite modos de organización par –a– par que resulta en la participación del sujeto en comunidades que comparten proyectos: esto significa que los usuarios ahora pueden comunicarse y engancharse directamente con otros en una forma global, traspasando la forma tradicional de producir y distribuir información.
- En su forma digital, el contenido (sea una representación de información, conocimiento o trabajo creativo) puede ser compartido fácilmente y puede ser modificado, extendido o recombinado, esto significa que el término “consumir” en su sentido convencional ya no es aplicable porque la información digital ya no se consume cuando es utilizada (2008: 13-14).

Así, las distinciones tradicionales entre productores y consumidores se están re-conceptualizando dando lugar a un nuevo híbrido: el *produser* (*producer-user*), (Bruns, 2008) que a falta de una traducción mejor, entendemos como “prod-usuario” término que implica que el consumidor ya no es solo eso, “sino un usuario activo y productivo” (*ibid.*:14). Esto es, el *produser* o prod-usuario usa de forma *activa* (en vez de consumir) artefactos, conocimientos e información. El uso activo implica la creación, el desarrollo, la modificación y el compartir contenidos con una comunidad. Asimismo, el uso se relaciona con una expresión y comunicación activa de puntos de vista, valores, creencias, ideas, conocimiento y creatividad.

Se considera que esta forma combinada de producir y usar (produsaje),<sup>5</sup> se convierte también en una lógica de actuación digital ya que es la manera en como los jóvenes logran participar a través del medio digital<sup>6</sup> con sus pares y grupos de afinidad. De igual forma que en la lógica de participación, los jóvenes como *produsers* tienen control sobre lo que intercambian, crean o modifican y lo hacen de una manera lúdica y autosatisfactoria.

Finalmente, cabe resaltar que la forma de producción-consumo en las PAD de los jóvenes cobra ciertas particularidades que hablan definitivamente de la necesidad de matizar el término *produsers*. Como se argumentó en el apartado de PAD de gestión de información se considera que los jóvenes en nuestro contexto son más consumidores que productores. A continuación expondremos entonces cuál es la lógica de producción-consumo con la que operan las prácticas de alfabetismo digital.

---

<sup>5</sup> El término utilizado por Bruns es *produsage*.

<sup>6</sup> “El concepto *produser* captura cómo las redes digitales hacen posible una participación abierta y no jerárquica en comunidades en línea; indica cómo se pueden compartir rápidamente ideas y recursos, cómo es posible participar en grupos o comunidades para contribuir de forma modular en proyectos y cómo el conocimiento puede ser utilizado y compartido entre pares y expertos (Lankshear y Knobel, 2010).

En las PAD más recurrentes, las de CMC, la participación-interacción se realiza por medio de mensajes que son creados y subidos al espacio de la red. En este sentido, los jóvenes son realmente productores-consumidores de mensajes mediáticos. Producen activamente mensajes en los que intercambian ideas, sentimientos o puntos de vista que son retroalimentados por su grupo de pares incluidos en su red social. Parte del uso activo es posible porque se pasa, algunas veces, de la creación-recreación de mensajes a la actuación, ya que utilizan los mensajes para diferentes propósitos que van desde resolver conflictos con sus amigos hasta iniciar relaciones sentimentales. Así es común que la lógica de producción-consumo al utilizar las tecnologías participativas se convierta en el *medio* mediante el cual se puede pasar (o se pasa de hecho) a la actuación.<sup>7</sup>

Entonces la lógica de producción-consumo de contenidos mediáticos (mensajes) es la que permite la realización de la práctica de comunicación mediada, con la particularidad de que el *produsaje* (producción-uso) se limita al contexto que es propio de la cultura de los jóvenes: la construcción y mantenimiento de relaciones sociales, la actuación de la identidad y el intercambio de formas culturales típicamente juveniles.

En las PAD de gestión de información se utilizan activamente los mensajes en forma de información para diferentes propósitos. Los propósitos más comunes son la recreación y la búsqueda de información para tareas. En algunos de estos propósitos los mensajes son consumidos-creados, en el sentido que se recupera información que es transformada, personalizada y utilizada para crear nuevas formas, tal como es la elaboración de tareas o la edición de fotografías subidas al Metroflog en las prácticas de *remix*; la información es recuperada, incluso, con el propósito de hacer una reinterpretación con base en la comparación de fuentes. Además, la información es intercambiada con los pares lo que implica, de hecho, su interpretación y re-elaboración.

En los propósitos recreativos de las PAD de gestión de información, se busca información generalmente para resolver una necesidad, por ejemplo, ver un *trailer* de una película para después decidir si ir a verla o no, consultar los resultados de un juego de fútbol o bajar música y videos. En esas gestiones el *produsaje* no es tan evidente porque la información no se utiliza activamente o se reconvierte y se sube posteriormente a la red en forma de un comentario; la información es utilizada activamente porque mediatiza actuaciones, pero en sí misma no es transformada ni retroalimentada a sus fuentes. Por ello se mencionó que la información se consume y no se produce para crear algo nuevo o para hacer una retroalimentación al productor original de la información. De igual forma sucede con el consumo de información de diferentes *wikis*; se lee la información de Wikipedia pero en realidad no se crea o añade nueva

---

<sup>7</sup> Esto es lo que Silverstone (2004) llama mediatización.

información, cuando mucho y no de manera muy frecuente, la información es cuestionada en su veracidad.

En contraposición también se encontró la PAD de gestión de información donde el *produsaje* es totalmente visible, como son la creación de videos o fotografías digitales.

Lo que se intenta ejemplificar es, de manera general, que en las PAD de gestión de información los mensajes mediáticos se utilizan de manera activa solo a través de la manipulación y transformación moderada en cuanto a su formato (aparición) y propósito y no en su contenido. De la utilización de estos mensajes el consumo-producción es notorio cuando la información se utiliza –reconvertida– para un propósito diferente al que fue creada. Este cambio de propósito incluye la modificación y el intercambio del contenido que es parte del uso activo y, por lo tanto ya no solo del consumo. Sin embargo, el intercambio de contenidos es limitado ya que se realiza par-a-par o individuo-pequeño grupo de afinidad y no se utiliza el amplio espacio de la red.

Las peculiaridades de la lógica de producción-consumo en las PAD se pueden resumir como:

- Uso activo en cuanto a producción: la producción creativa (crear algo totalmente nuevo) es moderada, no así la producción extendida en cuanto a la transformación intrínseca de los mensajes (crear un nuevo mensaje a partir del *remix*) y en cuanto a su propósito.
- Uso activo en cuanto a compartir contenidos: estos son compartidos en pequeños grupos de afinidad (amigos cercanos), no obstante, permiten la participación.

Pero más allá de las formas que caracterizan el uso activo en la producción-consumo de los jóvenes, la lógica que subyace a las PAD es básicamente el pensamiento de que virtualmente cualquier contenido que se encuentre en la red puede ser creado (en el mejor de los casos), manipulado, cambiado, transformado libremente e intercambiado lo cual lleva necesariamente a una participación y a una construcción de nuevas formas de sociabilidad o incluso por qué no, de conocimientos. Y esto es precisamente lo que no sucede con los contenidos y discursos que circulan en la escuela.

### Consecuencias de las formas de consumir-producir

Al igual que en la lógica de participación-interacción, la de consumo-producción opera con el intercambio y transformación de diferentes modos semióticos (textuales y multimodales). Por medio del *produsaje* de contenidos los jóvenes participan en la práctica de la lectura de mensajes textuales y multimodales a través de los cuales se llevan a cabo las PAD. De aquí que el alfabetismo –digital y convencional– no puede ser entendido como una simple decodificación-codificación de textos o mensajes, ni como una mera

manipulación instrumental del medio digital, sino como una lectura que cobra sentido en un contexto.

Es la lógica de consumo-producción la que posibilita que los jóvenes estén leyendo y escribiendo en una forma donde los textos –mensajes/contenido de la red– realmente dan sentido a sus prácticas y por lo tanto a su vida; de ahí que encontramos que utilizan las tecnologías digitales como parte de sus actividades sociales cotidianas. También esta lógica puede encontrarse detrás de las afirmaciones que aseguran que los jóvenes actualmente están leyendo y escribiendo más que nunca (Hoechsmann y Low, 2008). Creemos entonces que se está leyendo y escribiendo porque la posibilidad de producir y utilizar activamente los textos permite a los jóvenes participar de la-su cultura actual.

Quizá esta sea una consecuencia muy favorable para la escuela; el *produsaje* de contenidos mediáticos podría utilizarse para desarrollar el proceso de alfabetización: “los medios contemporáneos [y su producción-consumo] son en sí mismos pedagógicos; ellos contribuyen a la construcción del conocimiento y del sujeto cognoscente” (Sholle y Denski, 1993: 309), sin embargo, el punto de debate es si la lectura de contenidos es meramente funcional y si puede dar el salto a ser crítica.

Se reconoce que a través de la lógica de consumo-producción que subyace a las PAD hay más lectura y escritura, pero no necesariamente una lectoescritura que permita entender la ideología e intereses que están detrás de los textos/mensajes y formas multimodales utilizadas activamente. Por ello es que la actuación educativa debería apuntar no solo a que los jóvenes entiendan el significado de los textos-producciones mediáticas, sino el contexto (relaciones, ideología, política) en los que tales son producidos.

Hasta ahora la lógica de consumo-producción permite que lo que se lee se transforme en diferentes formas y propósitos y, pueda además ser compartido con los pares y/o grupo de afinidad. Pero lo leído no necesariamente se traduce en una relectura de acuerdo con la forma en la que la teoría crítica conceptualiza a la alfabetización: “leer es re-escribir lo que estamos leyendo. Leer es descubrir las conexiones entre el texto y el contexto del texto así cómo conectar el texto/contexto con el contexto del lector” (Shor y Freire, 1987: 10-11). Incluimos en esta acepción de la alfabetización, por supuesto, la lectura y escritura de diferentes modos, no solo textuales convencionales.

Así una consecuencia favorable de esta lógica de consumo-producción es que se están dando nuevos usos a los textos de manera lúdica y casi natural, lo cual abre la brecha para iniciar la búsqueda, a través de acciones educativas intencionadas, de una alfabetización orientada a encontrar las nuevas relaciones en las representaciones que se están consumiendo-produciendo, que es a lo que apuntaría la alfabetización mediática (Sholle y Denski, 1993), así como a impulsar una alfabetización que sea crítica y permita a los jóvenes entender sus prácticas y la posibilidad de influir, con ellas, su contexto inmediato.

## Nuevas formas de aprendizaje

Diferentes autores han venido discutiendo cómo los recursos que se encuentran en línea y las diferentes formas de la cultura popular convergen en Internet de una manera en que permiten y sostienen modos de aprendizaje que son muy diferentes a la perspectiva de aprendizaje de la escolarización convencional (Lankshear y Knobel, 2010).

Entre estos autores, Brown y Adler argumentan que el mayor impacto de Internet es su capacidad para soportar y extender un aprendizaje diferente, el aprendizaje social, el cual definen como:

El entendimiento de que el contenido es socialmente construido a través de conversaciones acerca de él y a través de interacciones con otros que giran alrededor de problemas o acciones (2008: 18).

Desde esta perspectiva el foco está no tanto en qué se aprende sino en cómo se está aprendiendo; hay un cambio de perspectiva: del aprendizaje del contenido de una materia a las actividades de aprendizaje y a las interacciones alrededor de las cuales el contenido está situado (*idem.*).

En otras perspectivas del aprendizaje social, se habla del aprendizaje que es posible lograr a través de la participación en espacios de afinidad, donde se genera conocimiento de todo tipo: intensivo (o conocimiento especializado), individual (el que cada uno posee), distribuido (al que se accede a través del conocimiento que otras personas poseen y es subido para su distribución a la red, por ejemplo a través de enlaces) y tácito (el que se construye en la práctica) (Gee, 2004). La construcción de estos conocimientos es posible porque la participación en los espacios de afinidad es voluntaria, no jerarquizada y totalmente compartida, permitiendo que los miembros del espacio aprendan unos con/de otros. En contraposición, en las aulas escolares se privilegia y recompensa el aprendizaje individual, se participa con un sistema de jerarquías (maestro-alumno) y muy pocas veces se impulsa el aprendizaje entre pares.

De igual forma, se habla de las culturas participativas donde hay nuevas posibilidades para el aprendizaje par-a-par, la diversificación cultural y el desarrollo de habilidades; incluso se afirma que “el acceso a la cultura de participación funciona como una nueva forma de curriculum oculto” (Jenkins, 2009: xxi).

Por otra parte, se insiste en que es fuera de las escuelas y no en ellas donde los niños y jóvenes están aprendiendo por sí solos y con sus pares toda clase de cosas útiles e importantes acerca de su presente y futuro real: “después de ir a la escuela, nadie les dice a los niños qué aprender o cómo. Ellos siguen sus intereses y pasiones y de manera muy frecuente se convierten en una especie de expertos en el proceso” (Prensky, 2010: 2).

Un punto convergente en la discusión sobre las nuevas formas de aprender es que las comunidades son las precursoras de un nuevo tipo de aprendizaje, el aprendizaje 2.0;<sup>8</sup> su nombre se asocia a las herramientas de la Web 2.0 que proveen una infraestructura de información que enfatiza la participación, ya sea creando o realizando *remix* de todo tipo de formas mediáticas (Brown y Adler, 2008).

Este tipo de aprendizaje se centra en la forma en cómo los estudiantes toman los contenidos, en vez de que estos les sean dados a través de la instrucción escolarizada tradicional; por ello, la lógica del aprendizaje 2.0 se relaciona estrechamente tanto con la lógica de consumo-producción, donde como se mencionó más arriba, la información se “jala” en vez de ser “empujada” (Bruns, 2008: 13), como con la lógica de participación que implica una nueva disposición relacionada con la ejecución de actividades (comunicación, recreación, información) de manera participativa, es decir, con los otros. De allí que el aprendizaje 2.0 es cooperativo.

Además del aprendizaje cooperativo, la lógica de aprendizaje 2.0 se acompaña de un aprendizaje que se realiza “haciendo”, lo cual se conoce como *hands-on learning*, que por cuestiones de traducción llamamos aprendizaje manipulativo.

El término aprendizaje manipulativo, aunque se ha vuelto común, surge a finales de los años sesenta para ejemplificar cómo se aprendía a utilizar una computadora: precisamente mediante su uso, poniendo las manos sobre el teclado (*hands-on*). Sin embargo, la idea de aprender haciendo apareció desde el siglo XXI en el ámbito educativo y se ha ido incorporado como estrategia de enseñanza (particularmente la enseñanza de las ciencias). Actualmente se considera el aprendizaje manipulativo desde una aproximación constructivista, tanto de la enseñanza como de los modelos de aprendizaje; básicamente el término indica “un aprendizaje activo que implica la manipulación de objetos para obtener conocimiento” (Haury y Rillero, 1994: 22).

La lógica del aprendizaje 2.0 manipulativo, sugiere que los jóvenes han aprendido a realizar diferentes prácticas a través de la manipulación, lo que implica no solo la misma operación del medio digital, a la cual se refieren

El concepto aprendizaje 2.0 no es necesariamente novedoso desde que las condiciones en las que ocurre han sido estudiadas y comprobadas por las ciencias y teorías del aprendizaje mucho antes de la aparición de la Web 2.0. No obstante, la forma social del Internet y las posibilidades técnicas de los medios digitales, hacen posible que en el aprendizaje 2.0 se combinen y actúen juntos la participación, la manipulación y el compromiso y además se obtengan buenos resultados.

---

<sup>8</sup> La noción de aprendizaje 2.0 es utilizada por Brown y Adler (2008). En la red pueden encontrarse numerosos recursos que hacen alusión a este tipo de aprendizaje. En este apartado tratamos de explicar el aprendizaje informal con base en las prácticas de alfabetismo digital que encontramos en los jóvenes.

vívidamente como aprender “picándole” (al teclado y con el mouse), sino también el pensamiento de que a través de la manipulación activa –de aprender haciendo–, son capaces de realizar cualquier actividad y, por lo tanto, resolver problemas cotidianos como comunicarse, gestionar información y recrearse a través del videojuego o del consumo-producción de formas mediáticas.

Finalmente, en la lógica de aprendizaje 2.0 hay un compromiso que refiere a la disposición y a la voluntad de los jóvenes de invertir y poner esfuerzo en el aprendizaje.

El compromiso para aprender hace que los procesos cognitivos participen en la ejecución de tareas, y cuando esto se logra, “los sujetos emplean las estrategias cognitivas, metacognitivas y volitivas que llevan al aprendizaje” (Fredericks, Blumenfeld y Paris, 2004 citado en Blumenfeld, Kempler y Krajcik, 2006: 475).

Desde el punto de vista de la teoría del aprendizaje detrás del compromiso cognitivo para aprender se encuentra la motivación y es esta la que puede llevar al desarrollo tanto de la comprensión como de las habilidades; así a través de la descripción de PAD hemos visto la presencia de la motivación en ellas, lo que ha llevado a los jóvenes a desarrollar diferentes habilidades que las hacen posibles.

La motivación y el compromiso cognitivo están relacionados con cuatro condiciones (Blumenfeld, Kempler y Krajcik, 2006):

- 1) Con la atribución de un valor; el valor que se le puede atribuir a una tarea puede ser intrínseco e instrumental. Es intrínseco cuando es influenciado por el interés en un tema y por la experiencia placentera cuando se ejecuta la tarea, e instrumental cuando se tiene la percepción de que las tareas están relacionadas con la vida cotidiana
- 2) Con el sentimiento de ser competente en la ejecución de la tarea independientemente del resultado que se obtenga, lo cual lleva a invertir mayor esfuerzo y persistencia en el aprendizaje
- 3) Con la relación o sentimiento de pertenencia a una comunidad, lo cual se logra a través de la interacción y la participación y
- 4) Con la percepción del grado de autonomía que se tiene al realizar una tarea; básicamente se refiere a la percepción o sentido de agencia que ocurre cuando se tiene la oportunidad de escoger y jugar un rol significativo en la dirección de la propia actividad

Al describir lo anterior es notorio que estas condiciones son las que han llevado a los jóvenes a su alfabetización digital y a su consecuente ejecución a través de prácticas sociales. Así lo que se rescata de esta lógica de aprendizaje 2.0 CMC son tanto las formas en cómo los estudiantes piensan que se debe aprender como las formas a través de las cuales deciden aprender.



## Ejemplos de la lógica de aprendizaje 2.0 en las prácticas de alfabetismo digital

El empleo más claro de la lógica de aprendizaje 2.0 en las PAD es la adquisición informal de competencias instrumentales para manejar el medio digital. Las competencias/habilidades se aprendieron mediante la exploración, lo cual habla de la actuación con base en el compromiso cognitivo para aprender, donde existe, por lo menos, un sentido de competencia y autonomía sobre lo que se aprende.

Las PAD de CMC, al iniciarse a manera de red, donde tienen agencia tanto el mismo medio digital como los amigos con los que se establece comunicación, hablan del aprendizaje 2.0 cooperativo, ya que es a través de comunidades o espacios de afinidad como se realizan actividades de intercambio de mensajes y puntos de vista, así como de cuestiones importantes para la socialización; de igual forma, en las PAD de gestión de información se aprende tanto a través de la participación activa (subiendo mensajes en la red) como pasiva, consumiendo-produciendo mensajes por medio de la práctica de *remix*.

Aunque tanto en las PAD de CMC como en las de gestión de información se utiliza un aprendizaje manipulativo, el ejemplo más contundente y transparente de este se observa en las PAD de videojuegos. Las habilidades analíticas y de implementación necesarias para jugar se aprendieron través de la operación (*hands on*) de los controles de juego. De hecho el videojuego al estar basado en el principio de *performance* o actuación (Gee, 2007) habla del tipo de aprendizaje manipulativo que se requiere.

En los tres tipos de PAD tiene lugar la lógica del aprendizaje 2.0 CMC; se aprenden tanto habilidades de alfabetización digital (instrumentales, de creación de sentido) que permiten la operación del medio, como formas de actuación: en participación con los otros, y con un compromiso-motivación para aprender.

Es claro que los jóvenes reconocen y asumen la forma de aprender manipulando. Para ellos el ensayo y error se ha convertido en la forma a través de la cual pueden realizar cualquier tipo de actividad cuando interactúan con el medio digital; también es claro el compromiso para aprender como forma de actuación cotidiana. No obstante, no se puede asumir con seguridad que en los jóvenes exista una consciencia de lo que implica el aprendizaje social, con la cual reconozcan que los mensajes o contenidos que consumen de la red son construidos a través de interacciones subjetivas. Los jóvenes, por ejemplo, no reconocen cómo están elaborados los *wiki*, no obstante utilizan Wikipedia, pero por otro lado, algunos, al hablar de cómo valoran las fuentes de información, sí reconocen que cualquier persona puede subir a la red todo tipo de información de allí que es necesario verificar las fuentes. Esto hablaría un poco del reconocimiento de la construcción social de la información, aunque evidentemente no se hable en esos términos. Lo anterior remite al concepto de alfabetización de Freire (2005), donde lo importante de la lectura es reconectar el texto con su contexto, en este caso, reconocer cómo, quién y con qué fin es creada la información, lo cual obviamente no sucede del

todo en la actuación digital que está detrás de la lógica del aprendizaje 2.0. De aquí que este es un posible espacio para la actuación educativa formal.

### Consecuencias del aprendizaje 2.0

Evidentemente la lógica del aprendizaje 2.0 puede resultar antagónica a las formas de aprender que tradicionalmente se ven en la escuela. Más adelante se abordará con detalle el punto. No obstante, la principal consecuencia de esta lógica es que poco a poco se convertirá en “la” forma requerida para aprender ya que se convierte en la manera de hacer frente a los continuos cambios tecnológicos y, por ende, sociales.

Con la evolución de la Web 1.0 a la Web 2.0, estamos viviendo los cambios que provocan las nuevas lógicas de participación social y de construcción del conocimiento. Por ello es que las PAD tendrán que adaptarse continuamente al aprendizaje cooperativo; debido a los cambios tecnológicos el aprendizaje manipulativo se vuelve esencial con cada plataforma nueva (por ejemplo, tabletas digitales), programas y *updates* de las formas que ya se utilizan.<sup>9</sup> Y finalmente, habrá que comprometerse cognitivamente para mantener siempre la motivación a fin de que estas dos formas de aprendizaje tengan lugar.

En otras partes de este trabajo se argumentó que las prácticas de alfabetismo son cambiantes y son adquiridas a través de un aprendizaje informal (Barton y Hamilton, 2000). Así las prácticas de alfabetismo cambian a la par de los desarrollos tecnológicos y de allí que se seguirán aprendiendo de manera informal, sin embargo, la forma de aprender a ser alfabetizado, es decir, la lógica de aprendizaje 2.0 tenderá a prevalecer.

---

<sup>9</sup> Un ejemplo de lo anterior son las mejoras continuas de las plataformas digitales que ya los jóvenes utilizan, donde se agregan elementos o se distribuyen de otra forma, por ejemplo Facebook o Messenger continuamente renuevan las plataformas agregando diferentes funciones.

## CAPÍTULO IV

### Llevando las prácticas de alfabetismo digital a las aulas

#### ¿Por qué integrar las prácticas de alfabetismo digital en las aulas?

En el prefacio de este trabajo se anuncia la intención de proponer cómo las prácticas de alfabetismo digital que se dan fuera de la escuela, en la calle, pueden ser integradas en las aulas escolares. En el núcleo de esta intención, se encuentra la creencia de que las PAD de los jóvenes se conforman intrínsecamente de características, procesos y valores que son útiles y necesarios para el proceso de escolarización.

Entre las características más importantes, que se recuperan a partir de los resultados antes presentados, se cuentan que las PAD, a lo largo de su desarrollo, conservan un aspecto recreativo y satisfactorio que no está en disputa con el aprendizaje, aun cuando algunas de las prácticas que se dan fuera de la escuela, se relacionan con tareas escolares;<sup>1</sup> el proceso más notable es que el desarrollo de las PAD y todas las competencias que conllevan son auto-aprendidas a través de la interacción con el medio digital, en interacciones par a par y/o en la interrelación del joven con su grupo de afinidad; y finalmente, uno de los valores en las PAD es que los jóvenes mantienen siempre un *quantum* motivacional –ya sea individual, por “contagio” (Christakis y Fowler, 2010), en red (Latour, 2005) con su grupo de pares e incluso social-mediático–,<sup>2</sup> que permite y asegura que las prácticas no se extingan y puedan seguir desa-

---

<sup>1</sup> Se hace referencia a las PAD de gestión de información, aunque cuando se puede dudar de su valor académico, las intenciones y el conocimiento de saber buscar a través de medios electrónicos son mucho mayores que los que se pueden esperar a través de la búsqueda de información por medios escritos convencionales.

<sup>2</sup> Se refiere a las representaciones simbólicas que viajan por los medios; se incluyen formas culturales, por ejemplo, videojuegos o *anime* que son atractivas para los jóvenes. No se descarta el impacto que tiene la difusión y comercialización de los productos mediáticos digitales como formas culturales que impulsan las prácticas de alfabetismo, por ejemplo, la MI o la participación en SRS.

rollándose, lo cual es no solo importante para el aprendizaje sino necesario para la supervivencia en la sociedad actual.

Así, en las PAD de los jóvenes se identifican por lo menos cuatro cuestiones deseables para la escuela: 1) el aprendizaje satisfactorio; 2) el auto aprendizaje por medio de la manipulación y experimentación (*hands-on learning*) que puede desarrollar conocimiento generativo, esto es, aprendizaje que puede utilizarse para resolver nuevos problemas (Resnick y Klopfer, 2001); 3) el aprendizaje como proceso mediado por el uso de herramientas culturales y por la participación con los otros en comunidades de práctica y 4) el aspecto emocional-motivacional que es necesario para aprender.

El argumento anterior se sitúa, de manera general, en una posición entusiasta y positiva de la integración de la tecnología a la escuela (Collins y Halverson, 2009). En dicha posición se reconoce que el mundo está cambiando y que el proceso de escolarización necesita adaptarse para preparar la inserción de los estudiantes al mundo; también se tiene la creencia de que la tecnología nos puede dar mayores capacidades para educar a los jóvenes y que la escuela las debería aprovechar para de alguna manera mejorar la educación. En el núcleo de estos argumentos existe el reconocimiento de que los medios digitales, como herramientas, están reconfigurando las esferas de la interacción social y del trabajo y por lo tanto su uso es indispensable para la supervivencia en el mundo actual.

Entre las capacidades que la tecnología puede dar a la educación se cuentan (Collins y Halverson, 2009):

- El aprendizaje “justo-a-tiempo”: se refiere a que cualquier cosa que se necesite aprender para ejecutar una tarea, puede ser encontrada. Por ejemplo, las consultas en Internet. Este tipo de aprendizaje se enfoca más a habilidades que pueden ser aprendidas que a hechos.
- Personalización: uno de los mayores efectos de la proliferación tecnológica ha sido la habilidad de satisfacer las preferencias individuales, lo que se refiere a las posibilidades de encontrar lo que uno necesita cuando uno lo quiere, así como a la individualización de las formas de utilizar la tecnología.
- Control del educando: la tecnología permite que el control en el proceso de enseñanza se descentralice; la posibilidad de qué aprender y cuándo se vuelca, en parte, en los estudiantes.
- Interacción: la interactividad de los medios digitales provee un número de capacidades que pueden ser útiles para mejorar la educación ya que provoca que los jóvenes participen comprometidamente con cierta actividad y a la vez permite que aprendan a reconocer las consecuencias de sus acciones.
- Andamiaje: los medios digitales funcionan como un andamiaje entendido como el sistema que provee soporte para la realización de diferentes tareas realizadas por los estudiantes.

- La simulación y el juego: hacen la tarea de aprender más interesante y atractiva e intrínsecamente conlleva diferentes experiencias de aprendizaje.<sup>3</sup>
- Reflexión: ocurre cuando los alumnos revisan su propia actividad y la pueden comparar con la de los otros o con la actividad de expertos. La tecnología hace posible que los alumnos graben su actuación y por lo tanto puedan regresar a ver los trabajos que realizaron.

Para que estas nuevas capacidades permitidas por el uso de los medios digitales tengan lugar en la escuela se necesita reconceptualizar el trabajo que sucede dentro de las aulas; es necesario propiciar que los estudiantes lleven a cabo la mayor parte del trabajo en vez de los maestros. Por ejemplo, permitir la realización de tareas significativas o buscar la resolución de problemas reales que beneficien a la comunidad con la ayuda de los medios digitales y donde el papel del maestro sea asumir un rol de soporte y de guía que ayude a los estudiantes a encontrar tales problemas (Collins y Halverson, 2009).

Por otro lado, las tensiones en cuanto a la integración de las tecnologías a la escuela se derivan de dos objetivos diferentes tanto de la escolarización como de la tecnología, los cuales Collins y Halverson resumen acertadamente: “la escuela fomenta el aprendizaje por-si-acaso, mientras que la tecnología fomenta el aprendizaje justo-a-tiempo” (*ibid.*: 48). Por ello es que se entiende que hay francos desordenamientos entre la escuela y lo comunicativo: lingüísticos (hegemonía de lo escrito sobre la imagen), institucionales (pérdida de la centralización del conocimiento para educar) y de tiempos y escenarios (lugares y horas para aprender) (Orozco, 2004).

Desordenamientos que no solo se explican por la presencia de PAD que conviven con la escuela (a través de la cultura de los jóvenes, por ejemplo) o por la omnipresencia de los medios digitales, sino también por el grado de inmediatez de los conocimientos (por-si-acaso) que la escuela promete enseñar para resolver problemas; o dicho de otra forma, la promesa de que los conocimientos escolares van a servir de algo en el futuro: obtener una mejor calidad de vida individual (social, económica, laboral, cultural) o siendo muy optimistas lograr educar jóvenes que muestren responsabilidad social, cívica y ecológica.

A este contexto, hay que añadir que existen definitivamente barreras para el uso de los medios digitales en la escuela, entre los que se cuentan:

- Costo y acceso de equipos; se incluye mantenimiento y acondicionamiento infraestructural para soportar tecnologías dentro de las aulas.
- Manejo de la clase, ya que el tipo de aprendizaje individualizado que posibilitan las computadoras puede interrumpir y desorganizar la instrucción grupal común.

---

<sup>3</sup>Véase el apartado de las PAD de videojuegos.

- Pérdida de la autoridad en la enseñanza; desde que los maestros se consideran poseedores y legitimadores del poder, al permitir otras fuentes de información, como la que los estudiantes pueden obtener con el manejo de las computadoras, es posible que pierdan autoridad y la atención del educando (Collins y Halverson, 2009).

Los problemas señalados se refieren, sobre todo, a una integración instrumental-física de medios digitales a la escuela. Este tipo de “equipamiento” es precisamente el que no ha dado los resultados positivos esperados en la escuela; se han hecho intentos por insertar las tecnologías en la escuela pero sin un cambio en los marcos pedagógicos anquilosados que ven a los medios como recursos didácticos que sostienen los mismos procesos tradicionales de enseñanza aprendizaje (Jenkins, 1986 citado en Orozco, 1997). Además sucede que en las escuelas, que cuentan con espacios equipados principalmente con computadoras y conexión a Internet, existen barreras físicas de acceso (los equipos no funcionan óptimamente, por ejemplo, la conexión a Internet es deficiente) y barreras impuestas por reglas de utilización y filtración de los contenidos.<sup>4</sup>

Lo que ha venido sucediendo con la integración de las tecnologías en las escuelas – que pueden y tienen los recursos para integrarlas físicamente– es a menudo la visión de que dentro de los ambientes de aprendizaje comunes (aulas), los usos de las herramientas del alfabetismo digital se asemejan a los de las herramientas del alfabetismo convencional, esto es, como “vehículos para obtener información y entregar contenidos. Pero las prácticas cotidianas de alfabetismo de los estudiantes van más allá de la mera entrega de contenidos” (Tyner, 2010: 8).

Así, lo que en este trabajo se propone no es la integración instrumental o el equipamiento de la escuela con medios digitales, sino una integración de las prácticas de alfabetismo que los jóvenes tienen con la herramienta digital, que dicho sea de paso, es menos costosa infraestructuralmente pero más onerosa en cuanto al cambio organizacional que se requiere en las aulas.

La integración de las prácticas de alfabetismo digital, se relaciona estrechamente con nuevas lógicas: de consumo y producción, auto motivación, de participación y su consecuente actuación con y a través de los medios, así como de otras formas de aprendizaje: el aprendizaje satisfactorio, el auto aprendizaje por medio de la manipulación y experimentación (*hands-on learning*) y el aprendizaje participativo ya citadas.

En otras partes del estudio se ha mencionado que lo que está detrás de los nuevos alfabetismos digitales es precisamente una nueva disposición mental o *mindset* (Lankshear

---

<sup>4</sup> Ambos tipos de barreras fueron expresadas por los entrevistados, para mayor referencia ver p. 85 de este trabajo. Aparentemente esta situación se replica incluso en países desarrollados como EU. Véase el artículo de Tyner (2010), disponible en: [www.journalofmedialiteracy.org/index.php/current-issue/130-new-media-and-the-promise-of-school-change](http://www.journalofmedialiteracy.org/index.php/current-issue/130-new-media-and-the-promise-of-school-change).

y Knobel, 2006) que implica nuevas formas de ver y experimentar al mundo a través de la tecnología –principalmente conectada en red–, lo cual se refleja en los usos y en las formas en que los jóvenes incorporan las tecnologías en su vida diaria.

Así la propuesta de integración de las PAD que ahora se presenta pone el acento, sobre todo, en cómo estas lógicas y nuevas maneras de hacer con los medios pueden ser aprovechadas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, la discusión de la integración de las PAD no intenta constituirse en propuestas o ejemplares didácticos de cómo utilizar los medios digitales en las aulas, por ejemplo, la utilización de SRS, sino en propuestas reflexivas que intenten dar cabida a las nuevas disposiciones mentales o *mindset* con las que los jóvenes utilizan las tecnologías y con las que dan sentido a sus prácticas de alfabetismo digital.

### Una propuesta de integración del alfabetismo digital a las aulas

En el apartado anterior se ha dicho que en la integración de las prácticas de alfabetismo digital a la escuela, en el contexto de este trabajo, se toma una postura positiva de la integración de las tecnologías a las aulas. No obstante, no hay que ser ingenuos y pensar que desde esta posición optimista la integración de las PAD es posible en las condiciones actuales de las escuelas; se hace referencia especialmente a las condiciones organizativas y pedagógicas vigentes (ya que las políticas son palabras mayores). Sin embargo, asumir una postura totalmente escéptica lleva a ignorar tres cosas: primero, que los alumnos y la cultura que poseen se está nutriendo de los medios digitales, por lo tanto, los estudiantes en el salón de clases están cambiando como resultado de sus experiencias con la tecnología llevadas a cabo fuera de la escuela y, evidentemente ya no están satisfechos con la educación que no considere el mundo real en el que viven (Prensky, 2010); segundo, que algunas PAD y sus características se relacionan directamente con el aprendizaje; así la misma tecnología que está provocando cambios en los estudiantes puede proveer las herramientas para implementar nuevas formas de aprendizaje (*idem.*); tercero, que la escuela es responsable de la primera alfabetización que permite que los jóvenes puedan interactuar, como lo hacen, con los medios (por ejemplo escritura en MI o SRS, búsquedas en Internet, etc.). En síntesis, los medios digitales ya están presentes de alguna forma en los procesos de enseñanza y es un hecho que no se puede eludir.

La intención de la propuesta de integración de las PAD trata de la incorporación a las aulas, sobre todo, de las lógicas de actuación digital (participación-interacción, consumo-producción, aprendizaje 2.0) que subyacen a dichas prácticas. La propuesta de integración, por lo tanto, no sugiere que los maestros deban incorporar los medios digitales directamente como herramientas didácticas; el punto de la propuesta es más bien, exponer cómo las lógicas que están ligadas a las PAD, es decir las formas particulares de utilizar la herramienta digital, pueden ser utilizadas en el proceso de enseñanza.

Así se identifica que las PAD están de alguna manera integrándose en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, una cosa es que las prácticas de la “calle” convivan en el aula y otra cuestión es *intencionar* el uso de estas prácticas para el aprendizaje a través de la forma de organizar la enseñanza.

Es posible que una de las formas de intencionar las PAD, sea utilizar los medios digitales, como Facebook, simplemente como vehículos para enseñar y transportar contenidos curriculares. No obstante, esto equivaldría a utilizar la herramienta digital y no la práctica en sí. Por otro lado, también estamos conscientes de que tal forma de integración no es posible del todo desde que las PAD se conforman de propósitos y formas de actuación específicas que no son compatibles con la escuela en diferentes aspectos; las PAD son recreativas, lúdicas, participativas y automotivadas y estas son características que no parecen contemplarse en los procesos de enseñanza actuales, por ello el meollo es abrir espacios en la organización de la enseñanza actual a fin de darle cabida a las prácticas de alfabetismo digital.

Así se propone abordar la integración de las PAD proponiendo utilizar las lógicas que las sostienen en diferentes actividades de enseñanza-aprendizaje. Las lógicas se entienden como aquellos pensamientos, razonamientos o procedimientos de decisión que llevan a las formas características de utilizar el medio digital (actuación digital) en las prácticas de alfabetismo.

Cabe señalar que hasta ahora nos hemos referido a la escuela de manera genérica para designar a cualquier institución cuya misión sea la escolarización de los niños y jóvenes en cualquier nivel educativo. No obstante la integración de las PAD e incluso de las tecnologías de comunicación (como artefactos), debe pasar por una reflexión sobre las características propias de cada nivel educativo, incluyendo las formas en que la política educativa trata de organizar a las escuelas, así como a la cultura escolar que permea las prácticas de maestros y autoridades. Asimismo se deberá considerar las especificidades de las PAD en diferentes grupos etarios, ya que presumiblemente los niños actuales que ya nacieron con la Web 2.0, por el tipo y tiempo de interacción con los medios y la rápida extensión del acceso a las tecnologías, mostrarán seguramente PAD cada vez más complejas y más inmersas en la cultura participativa (Jenkins, 2009).

La propuesta de la integración de las PAD a las aulas puede situarse en un área académica de estudio emergente a la cual Gee (2010) llama Medios digitales y aprendizaje (MDYA).<sup>5</sup> Esta área, todavía no constituida en un campo, se está conformando por las ciencias del aprendizaje, la comunicación, los estudios mediáticos y la tecnología educativa, entre otros.

Las perspectivas de estudio que han contribuido a la formación del área MDYA han sido:

---

<sup>5</sup> Digital Media and Learning (DMAL).



- Los nuevos estudios sobre el alfabetismo: que han propuesto estudiar la alfabetización (leer y escribir) como una práctica y logro sociocultural en lugar de un logro únicamente cognitivo.
- La cognición situada: que enfatiza la importancia de las experiencias en el mundo para el pensamiento humano y la resolución de problemas y las formas en que estas experiencias están mediadas por diferentes herramientas y tecnologías.
- El estudio de los alfabetismos actuales: donde se consideran nuevos tipos de alfabetismo más allá del alfabetismo impreso, especialmente los alfabetismos digitales y las nuevas prácticas insertadas en la cultura actual.
- Los nuevos estudios sobre el alfabetismo mediático: como área relacionada con las formas en que las personas dan y adquieren significados de diferentes tipos de medios (Gee, 2010: 155-117).

La forma en la que se ha venido conceptualizando a las PAD, se ha nutrido de los aportes de las áreas mencionadas;<sup>6</sup> cada área se ha enfocado al estudio concreto de diferentes formas mediáticas digitales, por ejemplo, los videojuegos (Gee, 2007; Squire, 2008), los sitios de redes sociales (Thomas, 2007) o los ambientes en línea (Wyatt-Smith y Elkins, 2008). Sin embargo, el énfasis de este trabajo no es en las formas mediáticas en sí, sino en las prácticas que se tienen con estas, por ello situamos la propuesta de integración de las PAD dentro del área de estudio MDYA.

El área emergente de los medios digitales y el aprendizaje trata no solo del estudio de cómo las herramientas digitales pueden mejorar el aprendizaje sino del

estudio de cómo las herramientas digitales y las nuevas formas convergentes de los medios, la producción y la participación, así como las poderosas formas de organización social y la complejidad en la cultura popular, pueden enseñarnos cómo mejorar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela y cómo transformar la sociedad y el mundo global (Gee, 2010: 143-45).

Lo que se resalta en el área de estudio MDYA son precisamente las lógicas que están detrás de las PAD (producción, participación, organización social...) es por ello que la parte medular de la propuesta, se insiste, considera estas lógicas de actuación digital como referentes de cómo las prácticas pueden integrarse a la escuela.

---

<sup>6</sup> Por ejemplo, en el área de nuevos estudios de alfabetismo, Ong (2002), Street (1998), Scribner y Cole (1981); en el área de la cognición situada. Lave (1991), Lave y Wenger (2009); Lankshear y Knobel (2006) en el estudio de los nuevos alfabetismos y Potter (2008) en el área de los nuevos estudios sobre alfabetismo mediático.

## Acciones para integrar el alfabetismo digital

La propuesta de integración de las PAD está conformada por acciones que discuten cómo se puede organizar la enseñanza para dar cabida a las PAD y a sus respectivas lógicas de participación, consumo y aprendizaje.

Las acciones de integración se sitúan de manera general en:

- 1) una dimensión de currículum integracionista (Comisión Europea. I-Curriculum, 2004) donde los usos de la tecnología son aplicados al currículo actual y a la organización de la enseñanza y el aprendizaje.
- 2) una posición de educar *con* los medios y no en el medio en sí (Gutiérrez, 1997)<sup>7</sup> ya que creemos, como afirmó Ferrés en 1994 cuando hablaba de educar en y con la televisión, lo que transferimos ahora a los medios digitales: “cuanto más se eduque “con” el medio más se educará “en” el medio” (*ibid.*: 92), por lo tanto, las acciones no se sitúan en sí mismas en el área de educación mediática.

Las acciones no intentan ser ejemplares exactos de la integración de las PAD a las aulas; intentan presentar, por un lado, propuestas reflexivas generales sobre qué es lo que aportan y cómo pueden contribuir las PAD a la persecución de la meta final del aprendizaje (educar con el medio), al tiempo que se procuren desarrollar y afinar más las prácticas (educar en el medio); y, por el otro lado, reflexiones generativas que puedan dar lugar ejemplares específicos de integración que consideren la premisa de enseñar con las lógicas de actuación que subyacen a las PAD y con las herramientas digitales que los alumnos utilizan.

## Principios de aprendizaje en las acciones de integración del alfabetismo digital

Las acciones para incorporar las prácticas de alfabetismo digital se sustentan en principios de aprendizaje que consideran de manera general:

---

<sup>7</sup> Gutiérrez habla de una educación multimedia en dos sentidos: enseñar *los* medios o la utilización de estos como recursos, lo que sería equiparable a enseñar *con* los medios. Sobre este tema, dice el autor (1997: 92): “Esta dicotomía, ya tradicional, en la consideración de los medios audiovisuales y de comunicación, y aplicable también a las Nuevas Tecnologías, es equivalente a la que estableciera Teddei (1974-1979) sobre la educación para la imagen y con la imagen, o la presentada por Aparici y García Matilla (1987), donde se distingue entre pedagogía de la imagen y pedagogía con imágenes. Joan Ferrés i Prats (1991) también se refiere a educar en lo audiovisual y educar con lo audiovisual como una doble dimensión de la integración de lo audiovisual en la enseñanza.

1. La adopción de la perspectiva situada del conocimiento: la perspectiva situada del conocimiento (*situativity*) significa que el conocimiento no se considera meramente una estructura mental estática en los sujetos, sino que el conocimiento es visto como un proceso que involucra a la persona, a las herramientas, a otras personas que rodean al estudiante y a las actividades en las cuales el conocimiento es aplicado (Sawyer, 2006). La perspectiva situada rebasa la concepción de aprendizaje como transmisión de conocimientos y argumenta que además de la adquisición de contenidos, lo que pasa en el aprendizaje es que los patrones de participación en una actividad colaborativa cambian con el tiempo (Rogoff, 1990, 1998 citado en Sawyer, 2006). Las acciones de integración de las PAD en general, involucran –evidentemente– el uso de herramientas digitales, el diseño de actividades de enseñanza y la promoción de la participación de los jóvenes con sus pares y con personas ajenas al ambiente escolar localizables mediante la red, cuya área de experiencia pueda ser pertinente a la tarea, por ejemplo, a través de la discusión de los resultados de la resolución de una tarea de forma presencial y de forma electrónica vía alguna plataforma como un SRS. Las acciones de integración de manera particular, tratan de aprovechar la lógica de la participación y del aprendizaje cooperativo como una manera de descentrar el aprendizaje instruccional que se encuentra tradicionalmente en las aulas.

2. El uso de las lógicas de actuación como estructuras de aprendizaje: la ciencia cognitiva ha demostrado que la adquisición rutinaria de esquemas, guiones, y procedimientos son estructuras necesarias para lograr aprendizajes (Brandsford *et al.*, 2006); se considera que las lógicas de actuación digital conforman esquemas y procedimientos de acción que pueden intencionarse, desde la organización de la enseñanza, para la construcción de conocimientos, por ejemplo utilizar las lógicas de participación para discutir un contenido o el aprendizaje manipulativo como medio para la resolución de una tarea.

3. Utilizar los recursos de los jóvenes: la descripción de las PAD “de la calle” trata de enfatizar el tipo de aprendizaje informal que tiene lugar cuando estas suceden. Con informal se hace referencia a que las prácticas se han desarrollado, más que fuera del espacio físico de las aulas, fuera de las prácticas didácticas e instruccionales que caracterizan el proceso de escolarización; no obstante, el aprendizaje informal también deriva en conocimientos que los jóvenes traen a las aulas. Desde la perspectiva constructivista se argumenta que el aprendizaje siempre tiene lugar con base en conocimiento existente (Sawyer, 2006); por ello es que un principio de aprendizaje detrás de las acciones de integración de las PAD es utilizar los conocimientos previos de los jóvenes aprendidos informalmente, especialmente los conocimientos performativos de las prácticas de alfabetismo digital que permiten la realización de actividades como el produsaje de información, la participación con otros y el aprendizaje manipulativo. Asimismo utilizar las experiencias vividas por los jóvenes a través de sus prácticas como recursos para

organizar y diseñar tareas de aprendizaje. Por otro lado, si algo caracteriza al aprendizaje informal que se adquiere a través de las PAD, es “la fusión de los dominios emocionales e intelectuales” (Scribner y Cole citado en Bransford *et al.*, 2006: 29) así encontramos que las PAD son autosatisfactorias y son valoradas como actividades placenteras y lúdicas aún cuando involucran serias tareas intelectuales como la resolución de tareas; son estas emociones las que provocan que los jóvenes se comprometan cognitivamente con las tareas que realizan a través de los medios digitales. Por ello el dominio emocional es un recurso que se trata de utilizar en las acciones de integración de las PAD, por ejemplo, a través de considerar en el diseño de tareas el promocionar la realización de actividades de forma autónoma y participativa.

4. El trabajo con el contenido: cuando se trata de discutir los efectos de cualquier medio, se hace alusión sobre la importancia de los contenidos que circulan por él. McLuhan, en su libro *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*, apostó que a largo plazo, el contenido de un medio importaría menos que el medio en sí mismo a la hora de influir en nuestros actos y pensamientos, ya que aseguró, hace más de cuatro décadas, que “los efectos de la tecnología no ocurren a nivel de las opiniones o los conceptos, más bien alteran los patrones de percepción continuamente y sin oponer resistencia” (McLuhan, 1994: 18), lo cual parece indicar que lo que importa son los usos de los medios y no precisamente los contenidos que nos ofrecen. Si bien hemos defendido que lo que nos enseñan las PAD son sus lógicas de actuación, creemos que cuando se trata de educar con los medios el contenido se iguala en importancia a las formas de utilizar los medios. No obstante ¿qué evidencias tenemos sobre el trabajo que los jóvenes hacen con los contenidos que recuperan de Internet? Algunos indicios sobre el trabajo con los contenidos se pueden inferir a partir de identificar en las prácticas de los jóvenes: 1) el resultado de la lectura de hipertextos, que son primordialmente los que se leen en la red; 2) su conducta de recuperación y búsqueda de información; 3) el tratamiento o transformación que hacen de la información y 4) las competencias de evaluación y críticas que mostraron en sus PAD. El hipertexto representa una nueva forma de leer diferente a la lectura lineal ya que es posible hacer todo tipo de asociaciones y seguir diferentes rutas para lograr la comprensión del texto. Sin embargo, las investigaciones muestran que la lectura hipertextual, a diferencia de la lineal, no representa necesariamente una ventaja para la comprensión de lo leído o para el aprendizaje (Britt, Rouet y Perfetti, 1996); de hecho algunos estudios muestran que el

Los principios de aprendizaje que sustentan las acciones para integrar a las prácticas de alfabetismo digital son: 1) aprendizaje situado, referido a las relaciones que tiene la construcción del conocimiento con las personas, el contexto y las herramientas; 2) utilización de las estructuras de aprendizaje que ofrecen las lógicas con las que operan las prácticas de alfabetismo; 3) utilizar como andamio el aprendizaje construido a través de las prácticas de alfabetismo informales, y 4) trabajo con los contenidos mediáticos relacionados con temas escolares.

hipertexto es más difícil de leer que el texto lineal (Rouet y Levonen, 1996). Por otro lado, la conducta de recuperación y búsqueda de información nos informa que si bien los jóvenes son aptos buscadores, sus estrategias se limitan a desplazarse rápidamente por la información sin reparar especialmente en el contenido; además la transformación que hacen de la información consiste más en el cambio del formato que en el trabajo con el contenido el cual pocas veces es cuestionado en su veracidad debido a que los jóvenes poseen pobres competencias de evaluación y crítica. Por las razones antes expuestas creemos que los jóvenes no prestan realmente mucha importancia a los contenidos que encuentran en la red; evidentemente los contenidos pueden ser de muchas clases y obedecer a infinidad de propósitos, sean escolares o recreativos. Creemos que los contenidos más pasados por alto son los escolares, que están asociados a un dominio de conocimiento, es decir, a “los conceptos explícitos, hechos y procedimientos incluidos en un área de especialización” (Collins, 2006: 54); estos son los contenidos la escuela promueve por ejemplo, a través de los libros de texto o las exposiciones del maestro. Mientras que los contenidos a los que se les presta más atención, son aquellos que la escuela puede considerar más recreativos; sin embargo, estos contenidos “recreativos” son igual de importantes para el aprendizaje ya que guían las prácticas de los jóvenes y forman parte de su cultura. Así el aprendizaje ocurre, entre otras situaciones, a través de la adquisición de contenidos –recreativos o escolares– por ello es que se propone, en una de las acciones para integrar las PAD, el trabajo y la reconversión de los contenidos, a fin de que estos y su manipulación conviertan verdaderamente a los medios digitales en herramientas “de la mente” que amplíen las habilidades de pensamiento (Bodrova y Leong, 2004) y, por lo tanto ayuden a los jóvenes a aprender mejor.

Los principios de aprendizaje presentados no son novedosos en sí mismos, sin embargo se intenta que su aplicación sea funcional e *intencionada* a la hora de construir o discurrir formas para integrar las PAD.

Finalmente, se identifica que es posible aplicar en las aulas las acciones de integración de las PAD a corto plazo, por tanto estas se enfocan a aspectos pragmáticos que pueden tener cabida en los procesos actuales de enseñanza-aprendizaje.

### Acción I. Propiciar el funcionamiento de la herramienta digital

Desde el enfoque Vygotskiano cualquier actividad que se desarrolle no es una respuesta o reflejo a un estímulo sino una transformación que se realiza por medio de instrumentos. En última instancia, el empleo de herramientas constituye una unidad esencial en la construcción de la consciencia ya que permiten la regulación y transformación del medio externo pero también la regulación del medio interno –conducta propia– y esto se logra a través de los símbolos (signos) que son finalmente las herramientas que median la actividad (Rivière, 1988).

Vygotsky (1978) en su libro *Herramientas y símbolos*, explica que lo que convencionalmente llamamos símbolos y lo que convencionalmente conocemos como herramientas son dos aspectos del mismo fenómeno.

La mediación a través de herramientas se orienta hacia afuera mientras que la mediación a través de símbolos se orienta hacia adentro y ambas mediaciones son aspectos que se encuentran unidos en cada artefacto cultural (Cole y Engeström, 1993: 6.).

Las tecnologías digitales son artefactos culturales que funcionan como herramientas; en el sentido sociocultural que se acaba de exponer el uso de estas herramientas implicaría una transformación que modifica nuestro entorno y nuestra disposición interna. Por ello es que “las tecnologías se entienden como vehículos del pensamiento... [y] tendrían la posibilidad de potenciar la apropiación del conocimiento” (Lion, 2006: 86). Sin embargo, ¿qué diferencia existe entre la utilización de una tecnología impresa y una tecnología digital en la construcción del conocimiento? Las tecnologías digitales, como herramientas, pueden propiciar el aprendizaje pero también los libros lo hacen.

Una de las tecnologías que ha estructurado el proceso de escolarización y el aprendizaje es la escritura:

... lo que en realidad es y de hecho son los seres humanos funcionalmente escolarizados: seres cuyos procesos de pensamiento no se originan en poderes meramente naturales, sino en estos poderes según sean estructurados, directa o indirectamente, por la tecnología de la escritura. Sin la escritura, el pensamiento escolarizado no pensaría ni podría pensar cómo lo hace... (Ong, 2002: 81).

La escritura convierte al libro, como herramienta tecnológica, en el representante del saber único; mirando a la escuela se puede observar que sus modelos de comunicación centran el saber precisamente en el libro impreso (Martín-Barbero, 1997). La imagen del libro como representante del saber se encuentra incrustada, incluso en los jóvenes. Pese a que las PAD de gestión de información les permiten acceder a diversas y numerosas fuentes de saber en forma de información, muchos de ellos siguen reconociendo que “el libro” es más confiable en comparación con la información que encuentran en la red, solo que las facilidades y comodidades para su *acceso*, así como sus usos activos a través de la lógica de consumo-producción, son superiores a las que pueden tener consultando libros impresos. La escuela ha hecho entonces un buen trabajo en transmitir que el conocimiento cultural válido se encuentra en los libros.

El hecho de que el libro opere como el aglutinador de la lista de conocimientos y de fragmentos de información que todo alumno debe conocer, no hace más que ratificar que la escuela sigue promoviendo “una forma de hegemonía cultural como base uni-

versal tanto para el aprendizaje como para los conocimientos que se deben impartir en la escuela” (Giroux, 2003: 177). Y el hecho de que los jóvenes muestren confianza en los libros y en las fuentes que consultan vía red, demuestra que esta hegemonía se sigue manteniendo. Sin embargo, no es ya en el libro donde los jóvenes buscan información, Google y Wikipedia son las fuentes y herramientas de donde los trabajos escolares se están nutriendo; por ello, el libro como tecnología para el aprendizaje está perdiendo primacía de uso, mas sigue conservando su legitimidad de ser la herramienta cultural por excelencia.

Al observar las lógicas que subyacen a las PAD, se observa que sí, las tecnologías vienen a imponer “desordenamientos” en la educación en cuestión del uso del tiempo, del lugar de aprendizaje y en los modos de acceder a él (lógica de consumo-producción, aprendizaje 2.0), es decir, la herramienta digital está modificando el entorno externo.

No obstante, los medios digitales no parecen estar modificando el entorno interno de los jóvenes; en apartados anteriores se expone que la mayoría de las búsquedas de información, en las PAD de gestión de información, se realizan con intermediación de la escuela, ya que esta les provee de la palabra clave para tal búsqueda, en este sentido es que la escuela sigue “empujando” los contenidos que hay que aprender.

Así, contradiciendo la lógica que se ha venido exponiendo sobre las herramientas, el uso de los medios digitales parece modificar la actividad externa pero no necesariamente la actividad interna que resulte en los aprendizajes que busca la escuela. Por supuesto que las formas en que las PAD de gestión de información se están llevando a cabo, hablan de que los jóvenes han empezado a modificar su medio interno a través del consumo-producción de contenidos digitales, sin embargo, no se puede asegurar que estas modificaciones internas estén llevando necesariamente al aprendizaje de contenidos asociados a un dominio de conocimiento *escolar*.

Para ejemplificar lo anterior, es posible argumentar que la búsqueda de un tema curricular difiere de aquella que se hace vía medios impresos en rapidez, cantidad de elementos multimodales e incluso motivación (aprendizaje 2.0); ello ha estado cambiando la actividad o forma externa de realizar una tarea escolar, pero no necesariamente cambia la disposición interna del joven. Lo que lograría cambiar la disposición interna, asumiendo que esta llevaría al aprendizaje, sería que el contenido –los símbolos y su significado– de tales búsquedas fuera reconvertido, debatido o, incluso, idealmente introducido a la lista de conocimientos “útiles y básicos” que el currículum escolar impone.

Para lograr que los medios digitales funcionen como herramientas de la mente, es necesario reconvertir intencionadamente los contenidos con los que trabajan los jóvenes a fin de que la información modifique su medio interno y produzca aprendizajes escolares. La reconversión de contenidos implica intencionar las lógicas de actuación digital para traer nueva información a las aulas y poderla discutir utilizando el modelo participativo que permite Internet.

Por ello, la primera acción sobre la integración de las PAD a la escuela puede ser definida como el uso de la herramienta digital puede propiciar aprendizaje si los significados y símbolos (en forma de contenido) con los que trata, pueden ser y se permite que sean, reconvertidos en las aulas escolares.

La reconversión podría operar a diferentes niveles: el primer nivel se refiere a los contenidos propiamente y el segundo a las prácticas.

El nivel de reconversión de los contenidos curriculares implica permitir que un tema escolar pueda ser traído a las aulas desde la lógica de consumo y producción. Esto implica que cualquier contenido relacionado con el tema curricular pueda ser “jalado” de los medios digitales, con lo que entran a la escena del aula diferentes puntos de vista sobre el tema y no solo el oficial que promueve el currículo, libro autorizado o la propia palabra del maestro.

Para que tenga lugar esta reconversión de contenidos es necesario intencionar la lógica de consumo-producción, es decir, propiciar que los alumnos a través de sus PAD de gestión de información, busquen la información con cierta autonomía a fin de provocar el compromiso cognitivo que caracteriza el aprendizaje 2.0, no obstante, no se excluye sugerir a los alumnos sitios web para que expandan la búsqueda y no solo recuperen la información de uno o dos enlaces como lo hacen actualmente.

Está documentado que la utilización y exposición a los medios digitales tienen efectos cognitivos en el aprendizaje (Potter, 2008). Creemos que en este caso, la reconversión del contenido a través de la ampliación de fuentes de información, puede provocar como efecto un aprendizaje intensivo; este se posibilita “cuando se añade información a la estructura de conocimiento y se adquieren ejemplos de la misma información” (*ibid.*: 361). Así es posible que la búsqueda de la misma información nutrida de diferentes fuentes permita que los jóvenes tengan más ejemplos sobre un tema y no se queden solo con la versión que promueve el libro oficial o el maestro.

El segundo nivel hacia la reconversión se refiere a las prácticas. Una vez que el contenido es recuperado, es necesario ponerlo a trabajar a fin de que tenga impacto en la disposición interna del alumno. Para ello es necesario que el contenido sea discutido mínimamente tanto en la clase como fuera de ella. La discusión no puede seguir centrándose unidireccionalmente del maestro al alumno, sino que se tendría que armar desde la lógica de participación y cooperación; una participación donde los pares puedan discutir entre ellos los puntos de vista y perspectivas sobre la información que recuperaron dentro de la clase y procurar e intencionar, como tarea escolar, que la discusión pueda ser continuada fuera de ella, utilizando como vehículo cualquier tecnología social como Facebook. La discusión fuera de clase puede ser entre los pares, pero también quizá con el autor de la información. Es posible, por ejemplo, que la información se jale de un sitio web particular donde los jóvenes puedan retroalimentar (poniendo un mensaje con su opinión o preguntando) lo que han recuperado. Esta es una par-



ticipación que puede ser totalmente asincrónica y deslocalizada del salón de clases.

El siguiente esquema trata de representar cómo poner en funcionamiento la herramienta digital.

## Acción 2. Proponer actividades donde se integren los conocimientos que conforman las prácticas de alfabetismo digital

Una discusión de fondo obligada cuando se trata de integrar las PAD a la escuela es considerar si antes de lanzarse a incorporar los medios digitales a las aulas se deberían reforzar los conocimientos básicos.

La mayoría de educadores estará de acuerdo en que es necesario que se prepare a los estudiantes en las llamadas habilidades del siglo 21,<sup>8</sup> definidas como los contenidos, conocimientos y aptitudes indispensables para desenvolverse y prosperar en la sociedad y el mundo del trabajo actuales. Algunas de estas habilidades se refieren al dominio de tareas como buscar, seleccionar, evaluar y organizar la información (OECD, 2009), las cuales están relacionadas con el uso efectivo de las herramientas digitales.

Así una de las objeciones comunes para enseñar habilidades relacionadas con los medios es precisamente la insistencia de que la escuela primero logre obtener resultados satisfactorios en áreas básicas como matemáticas lectura y escritura (Brooks-Young, 2010).

En diferentes sistemas educativos, como el de Estados Unidos de América, se está debatiendo si perseguir la enseñanza de habilidades del siglo 21 es quitar una peligrosa parte del tiempo del salón de clases que podría ser mejor utilizado para promover el aprendizaje profundo y los contenidos básicos (Toppo, 2009).

En una posición más ortodoxa sobre el aprendizaje de los contenidos básicos, desde la década de los noventa, se ha argumentado en favor de la adquisición del conocimiento, esto es, hechos, nombres, conceptos y demás conocimientos básicos como la base necesaria para llegar a ser alfabetizado, educado y productivo en la vida adulta y para que después sea posible continuar aprendiendo por medio de la lectura independiente (Hirsch, 1996). Desde esta posición, se ataca a muchos educadores e investigadores que buscan la enseñanza del pensamiento crítico o competencias como “aprender a aprender” y otros procesos cognitivos abstractos *sobre* los contenidos básicos:

[...el] conocimiento profundo, amplio y preciso son precisamente las cosas que nuestro sistema [educativo] tiende a despreciar porque pertenecen a la “educación bancaria”. El conocimiento es considerado menos deseable que otros objetivos más “prácticos” como

---

<sup>8</sup> Las habilidades a las que se hace referencia pueden ser consultadas en: [www.oecd-ilibrary.org/education/21st-century-skills-and-competences-for-new-millennium-learners-in-oecd-countries\\_218525261154](http://www.oecd-ilibrary.org/education/21st-century-skills-and-competences-for-new-millennium-learners-in-oecd-countries_218525261154).

“habilidades de orden superior”, “autoestima”, “habilidades metacognitivas” y “habilidades del pensamiento crítico”. Los meros hechos son concebidos como indisolublemente vinculados al “aprendizaje de memoria” que es la frase más despectiva en el glosario de los educadores (*ibid.*: 1393-1406).

Por ello es que el aprendizaje, de los llamados conocimientos básicos (*core knowledge*),<sup>9</sup> organizados en las escuelas grado por grado, es indispensable para obtener conocimientos comunes compartidos, lo cual es necesario para lograr una buena educación. Esta posición es compartida por la ciencia cognitiva, que concuerda que para la comprensión lectora es necesario contar con conocimientos base que ayudan tanto a establecer nexos entre las frases como a construir y retener la esencia del texto (Bruer, 1997).<sup>10</sup>

En cuanto a las PAD se identifica que están conformadas por diferentes tipos de conocimientos<sup>11</sup> que tienen que ver con hechos y con la ejecución o *performance* de actividades. El conocimiento fáctico se refiere a hechos, nombres y conceptos incluidos en el currículo escolar, por ejemplo, los conocimientos que los jóvenes recuperan cuando buscan información para una tarea; mientras que los conocimientos performativos son los que permiten la realización de actividades, como el participar en una red social como Facebook, o lograr hacer un proceso de metacognición.

---

<sup>9</sup> El término explica el autor, se desarrolla como consecuencia de las reflexiones hechas en su libro *Alfabetización cultural (Cultural literacy)*, donde se señala la importancia de adquirir conocimiento sólido como condición para la alfabetización. En 1986 funda Cultural Literacy Foundation, pero debido a que el adjetivo cultural traía a la discusión diferentes interrogantes, fue cambiado por conocimientos básicos (*core knowledge*) y ahora se identifica esta tendencia como un movimiento de reforma educativa en las que participan varias escuelas en EUA. Básicamente la fundación promueve la adquisición de un currículum común donde se refuerzan los conocimientos básicos (desde que EU no tiene un currículum nacional de educación básica). Para más información consultarse en: [www.coreknowledge.org/learn-about-us](http://www.coreknowledge.org/learn-about-us).

<sup>10</sup> Bruer expone lo siguiente: “Imaginemos que un profesor de lenguas clásicas de Harvard y un granjero con solo la enseñanza secundaria leen un artículo sobre la rotación de los cultivos. ¿Quién lo leerá más rápido? ¿quién lo entenderá mejor?, ¿quién recordará más su contenido? El profesor no tendrá una ejecución brillante, y no porque sea mal lector, sino porque carece de los conocimientos base que ayudan al granjero a construir la esencia. El capítulo 2 de la obra de Hirsch, *Cultural literacy* (1987), destaca la importancia de los conocimientos de base en la comprensión lectora” (1997: 186-187).

<sup>11</sup> Utilizamos la palabra conocimiento en sentido amplio que incluye proceso (desde la perspectiva psicológica), y saberes que constituyen en el currículo (desde la perspectiva pedagógica). *Diccionario de Ciencias de la Educación* (1995).

No se cree que polarizar los enfoques educativos, es decir, solo enseñar conocimientos básicos o solo procurar habilidades dentro de las cuales se pretenda dar uso a tales conocimientos, sea totalmente funcional. Más bien se piensa que mediante las PAD que los jóvenes realizan es posible procurar una integración de los tipos de conocimiento: performativo, fáctico (conocimientos básicos) y metacognitivo.

El conocimiento performativo de alguna manera ya se presenta cuando los jóvenes son capaces de utilizar sus competencias digitales en diferentes tipos de prácticas que involucren eventos de alfabetismo, por ejemplo, comunicarse por escrito vía MI o SRS. De hecho, todas las PAD que realizan implican el conocimiento performativo de “saber hacer”.

El conocimiento fáctico de temas curriculares no parece estar muy sembrado en las prácticas, y aunque este hecho demuestra que el conocimiento fáctico no parece muy necesario para llevarlas a cabo,<sup>12</sup> es necesario, primero, para desarrollar las PAD y segundo para integrarlas en los procesos de aprendizaje.

De igual forma, no se cuenta con evidencia de que el conocimiento metacognitivo se encuentra presente en las PAD; actualmente no existe ninguna definición uniforme de la metacognición, excepto que se afirma redundantemente que la metacognición se refiere al conocimiento que tiene una persona de sus procesos cognitivos. Sin embargo, hay dos acepciones de la metacognición derivadas de áreas diferentes de investigación: la primera, se refiere al conocimiento o a la información, relativamente estable, que se tiene sobre los procesos cognitivos y, la segunda, trata la regulación de la cognición que incluye el conjunto de actividades realizadas para controlar el aprendizaje, como la planificación (predecir resultados, programar estrategias, etc.), la supervisión (probar, revisar) y la comprobación de resultados (Das, Kar y Parrilla, 1998). Así una cuestión es conocer la cognición y otra es regularla. A lo que se hace referencia aquí es al conocimiento de la cognición ya que:

...la ausencia de metacognición puede explicar el fracaso de la enseñanza. Normalmente, a los estudiantes se les enseña contenidos (es decir, conocimientos y, especialmente conocimientos declarativos) y cómo hacer las cosas (es decir, capacidades y estrategias o conocimientos procedimentales). Lo que pocas veces adquieren es una comprensión de por qué un conocimiento es importante y cómo y cuándo se debe emplear. En resumen, carecen de los conocimientos metacognitivos para saber cuándo deben emplear sus conocimientos declarativos y procedimentales (Das *et al.*, 1998: 48).

Así lo importante es conjuntar, a través de la promoción de actividades los tres tipos de conocimiento, que es a lo que se refiere la segunda acción de integración de las prácticas de alfabetismo digital.

---

<sup>12</sup> Por ejemplo, los jóvenes son aptos para realizar una tarea de cortar y pegar donde el contenido de la tarea escolar es muy pocas veces reflexionado.

En el centro de la segunda idea está la creencia de que las prácticas –como actividades recurrentes con un fin socialmente reconocido que utilizan una tecnología particular (Scribner y Cole, 1981)– pueden utilizar no solo el sistema de conocimiento de los jóvenes, sino el sistema de conocimiento que promueve la escuela, es decir los conocimientos curriculares básicos.

El primer paso para la creación de actividades es su mediación digital, lo cual implica tanto la utilización de las herramientas digitales como el acto de intencionar las lógicas de las PAD para que los jóvenes construyan y reconstruyan la actividad. Esta construcción puede pensarse en diferentes etapas:

- 1) Planteamiento de la tarea: la instrucción tradicional en las aulas está mediada siempre por actividades ligadas a un contenido curricular que es expuesto por el maestro, leído en un libro o demostrado a través de ejercicios; generalmente la intención es “empujar” la actividad, en vez de permitir que los alumnos la “jalen”. Por lo que el punto es cambiar la lógica, de exponer un tema, a plantearlo como una tarea que se permite sea resuelta de diferentes formas, con lo cual se pretende intencionar la lógica del aprendizaje 2.0 y lograr el compromiso cognitivo, por lo menos en cuanto al sentido de autonomía.
- 2) Desarrollo de la tarea: los alumnos son alentados a resolver la tarea participativamente ya sea con sus compañeros de clase o, bien, participando en comunidades a través de SRS o MI o blogs (lógica de participación), para lo cual pueden utilizar diferentes recursos en línea (lógica de consumo-producción) o incluso fuera de ella (libros).
- 3) Resolución de la tarea: los resultados de la tarea y los procedimientos empleados para su resolución son discutidos en clase con vistas a: primero, integrar el conocimiento metacognitivo; segundo, tratar de conectar los textos o formas multimodales con el contexto de su producción, y tercero, procurar el desarrollo de un sentimiento de competencia por haber realizado la tarea.

Una acción para integrar las prácticas de alfabetismo digital en el aula es promover actividades mediadas digitalmente con vistas a integrar tres tipos de conocimientos: el fáctico, de hechos y conocimientos básicos y curriculares; el performativo, que permite diferentes formas de actuación y vías para resolver un problema a través del medio digital y el metacognitivo, a través de la socialización real y virtual del conocimiento construido.

La actividad propuesta intenta incluir los conocimientos performativos, al intencionar que los jóvenes utilicen las PAD y sus lógicas asociadas; los conocimientos metacognitivos, al permitir que los jóvenes puedan discutir los procedimientos a través de los cuales resolvieron la tarea y no solo el resultado, y el conocimiento fáctico, ligado a las competencias curriculares básicas.

El punto de la creación de actividades no está en crearlo y dárselo a los alumnos, sino en solo proponer la actividad ligada a un tema curricular y organizar la enseñanza para que los estudiantes construyan y reconstruyan la actividad utilizando sus PAD: recuperen y agreguen información, la transformen, la compartan y la apliquen en un contexto. Sobre este último punto, se resalta la importancia no del tema curricular, sino en la forma de desarrollarla, lo cual no quiere decir que el contenido curricular no se considere importante y necesario y que se privilegien solo las habilidades, sino que el contenido puede llegar a ser importante e interesante si se intencionan formas diferentes de aprenderlo a través de las lógicas de actuación digital.

### Acción 3. Integrar en el diseño de tareas las experiencias de aprendizaje de las prácticas de alfabetismo digital

Es común pensar que el simple hecho de hacer utilizar a los alumnos los medios digitales es valioso en sí mismo (para aumentar la motivación de los estudiantes, desarrollar competencias del siglo XXI, o incluso para mostrar que las prácticas docentes se están actualizando), aun cuando la tecnología no esté realmente ayudando al aprendizaje (Stone, Rennebohm y Breit, 2006).

Se está de acuerdo con que el hecho de mediar electrónicamente las actividades escolares, a través de una computadora, definitivamente no provoca que el uso del medio lleve al aprendizaje. Sin embargo, por otro lado, se defiende que la utilización de formas mediáticas, como los videojuegos, potencian diferentes formas de aprendizaje no solo por la práctica del juego en sí misma (por el uso), sino porque los videojuegos en este caso, están diseñados en principios serios de aprendizaje (Gee, 2007).

Se considera que las PAD sí producen aprendizaje derivado del uso de la herramienta digital lo cual es totalmente diferente a utilizar las PAD para intencionar aprendizaje y sobre todo el aprendizaje escolar.

El aprendizaje que se obtiene del uso de cualquier medio digital, es provocado intrínsecamente por su diseño; por ejemplo, cada interface que utilizan los jóvenes en sus PAD les imponen retos que, para ser resueltos, requieren un aprendizaje. Gee menciona que entre los aprendizajes que potencian los medios digitales se cuentan el aprendizaje de:

- El dominio semiótico, el cual se refiere a la necesidad de aprender las relaciones entre múltiples sistemas de signos (imágenes, palabras, acciones).
- Las múltiples rutas o formas de operar el medio digital.
- El contexto de uso (significados situados) de las palabras, acciones, objetos, artefactos, etcétera (2007: 221-223).

Así el aprendizaje está implícitamente requerido por el diseño de la aplicación, por lo que se identifica que el punto clave que provoca el aprendizaje no está en el mero uso del medio digital en sí, sino en su diseño que impone ciertas formas de uso. El pensamiento inmediato que surge en esta cuestión es si se tendrían que diseñar tareas escolares tan complejas en ergodicidad o riqueza gráfica y multimodal, como los videojuegos o cualquier otra aplicación digital que utilicen los jóvenes para poder potenciar el aprendizaje.

La respuesta es que obviamente con los recursos y organización actual de la escuela esto no es posible. Ya en el apartado anterior se vio la importancia de la construcción de actividades cambiando el foco de la actuación educativa de la enseñanza del contenido curricular, por parte del maestro, a la reconstrucción de la actividad, por parte de los jóvenes, por lo que la acción educativa tendrá que enfocarse más en el diseño de las tareas que en su instrucción.

Así otra acción de integración de las PAD se enfoca en el diseño de tareas tratando de que las formas en cómo se está aprendiendo, principalmente las experiencias del aprendizaje 2.0, sean incluidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La acepción de experiencias de aprendizaje que aquí se utilizan no se refiere a los principios o leyes probados del aprendizaje (disposición, ejercitación, efecto, etc.), sino a las disposiciones, actitudes, resultados y conocimientos de las PAD que permiten que los jóvenes se sientan profundamente conectados y enganchados con las actividades de las cuales aprenden.

Las lógicas de actuación digital conllevan diferentes experiencias que pueden ser importantes para diseñar las tareas. Estas son:

- 1) Las acciones realizadas a través de las PAD tienen consecuencias en lo real: cuando los jóvenes están actuando mediante la lógica de participación, logran pasar a la participación social; por ejemplo, cuando utilizan una tecnología social como SRS, mantienen y expanden sus relaciones sociales. De igual forma al utilizar de forma activa los contenidos que recuperan en la red (*produsaje*), comparten sus puntos de vista pasando necesariamente a la actuación.
- 2) Los jóvenes tienen poder absoluto sobre sus prácticas: al estar enganchados en las PAD, los jóvenes tienen un control total sobre lo que hacen con relación a cuándo, con quién y para qué participan y comparten sus producciones mediáticas; en el aprendizaje 2.0 también obtienen control al aprender manipulando y al tener autonomía sobre lo que deciden aprender.
- 3) Las PAD se conforman de aprendizajes transferibles: cuando se ejerce el aprendizaje 2.0 los jóvenes pueden transferir la experiencia de resolver una tarea, manipulando (*hands-on*), a otra. El consumo-producción se convierte en una lógica que se transfiere para realizar la mayor parte de las actividades que es posible realizar a través del medio digital.

- 4) Las PAD ejercen conocimiento *de* en lugar de conocimiento *acerca de*: tradicionalmente, desde los años setenta, se ha clasificado el conocimiento en dos tipos: procedimental y declarativo (Anderson, 1980 citado en Scardamalia y Bereiter, 2006). Sin embargo, desde una perspectiva pragmática, más actual, se distingue el conocimiento *de* del conocimiento *acerca*. Este último se refiere a todo el conocimiento declarativo que se puede tener sobre una cosa o actividad, mientras que el conocimiento *de* implica la habilidad de hacer algo, pero consiste también tanto en el conocimiento procedimental como declarativo; incluye asimismo conocimiento implícito o intuitivo que no es manifestado directamente pero que puede ser inferido. El conocimiento *de* es activado cuando se tiene la necesidad de ejecutar una acción (Scardamalia y Bereiter, 2006); este tipo de conocimiento se obtiene a través de la manipulación que se da en el aprendizaje 2.0 comunicación mediada por computadora.
- 5) Las PAD se llevan a cabo dentro de espacios de afinidad (Gee, 2004); ya se mencionaba que las lógicas de actuación de las PAD se llevan a cabo dentro de comunidades: cuando se participa con otros en la comunidad de la red social que los jóvenes tejen, cuando se consume-produce información creada de forma cooperativa, es por ello que se mencionaba que estos espacios de afinidad o comunidades son las precursoras del aprendizaje 2.0 comunicación mediada por computadora.

Por otro lado, el diseño de tareas escolares involucra tres elementos críticos que es necesario considerar (Edelson y Reiser, 2006):

- 1) Las actividades o temas curriculares con las cuales los estudiantes trabajan.
- 2) Las herramientas y recursos en el ambiente de aprendizaje.
- 3) Las estructuras sociales donde participan los estudiantes, incluidas la enseñanza e instrucción que el maestro da.

Para diseñar tareas de aprendizaje “no es suficiente alterar uno de los componentes del ambiente de aprendizaje –tales como las herramientas que los estudiantes utilizan– sino cambiar la estructura del aprendizaje y las formas en como los aprendices interactúan con otros y con el maestro” (Edelson y Reiser, 2006: 336). Por ello es que se insiste en que la integración de las tecnologías a la escuela no consiste meramente en la introducción de

La integración de las prácticas de alfabetismo digital en el aula cambian el foco del aprendizaje de contenidos a las formas en como este se aprehende. Por ello es necesario tratar de integrar las diferentes experiencias que los jóvenes obtienen de sus prácticas (control, resultados reales, transferibilidad del conocimiento, sociabilidad) en el diseño de las tareas; este, por su parte, podrá ser utilizado dentro de la instrucción regular de la clase, solo en algunas ocasiones, por lo que es recomendable ser selectivo en las tareas que pueden resolverse provechosamente a través de las prácticas de alfabetismo digital.

las herramientas y recursos para aprender –los medios digitales– sino en la integración de las prácticas, sus lógicas y en los cambios en la enseñanza.

Creemos que el problema definitivo está en enganchar a los jóvenes en tareas curriculares específicas donde no solo puedan y quieran utilizar las lógicas que subyacen a las PAD, sino que además sean tareas que tengan resultados operativos y pragmáticos que retroalimenten, como las PAD lo hacen, la ejecución de una nueva tarea asegurando así el ejercicio continuo de la práctica.

Así el diseño de tareas que intente integrar las PAD y sus lógicas de actuación podría considerar:

1) Centrar la instrucción en el aprendizaje. La perspectiva de la instrucción centrada en el aprendizaje consiste en:

Prestar atención al conocimiento, habilidades, actitudes y creencias [e incluimos experiencias de aprendizaje] que el alumno trae al entorno educativo... Asimismo consiste en ser sensibles a las prácticas culturales de los estudiantes y al efecto de estas prácticas en el aprendizaje dentro del aula. [...] [de igual forma los maestros] respetan las prácticas del lenguaje de sus estudiantes porque proveen las bases para un aprendizaje futuro (Bransford, Brown y Cocking, 1999: 122-123).

2) Seleccionar tópicos generativos. Para que los alumnos participen con tareas curriculares estas pueden ser diseñadas con base en tópicos generativos cuyos rasgos son:

- Conectar múltiples ideas importantes dentro de cada materia y entre las diferentes materias
- Ser auténticos, accesibles e interesantes para los alumnos
- Ser fascinantes e interesantes para el docente
- Ser abordables a través de una variedad de puntos de acceso
- Generar y recompensar la indagación continua (Stone, Rennebohm y Breit, 2006: 68).

3) Seleccionar los tópicos de manera selectiva. No se puede esperar que todos los temas curriculares puedan ser generativos y que se logren integrar las lógicas que subyacen a las PAD en cada tarea escolar que se plantee a los alumnos. Así una postura más pragmática y sensata, desde el punto de vista del diseño de tareas curriculares, es pensar selectivamente; esto es, decidir cuáles temas o actividades curriculares podrían beneficiarse de las lógicas de actuación digital de las prácticas de alfabetismo digital.

Se propone entonces que en la selección de tópicos generativos el maestro considere:



- Aquellos temas que son difíciles de enseñar y aprender
- Temas críticos y centrales de la materia que se está enseñando y
- Proponer temas que podrían comprenderse más fácilmente mediante el uso de los medios (*ibid.*: 70).

4) Planear, modificar y ajustar el tiempo de desarrollo de la tarea: una tarea, no consiste en una actividad que se pueda resolver a lo largo de una clase; hay que considerar, para que pueda ser desarrollada, se requiere planearla como un proyecto que se resuelva a lo largo de varias sesiones de clase. Por ello es que es importante ser selectivo en el tópico curricular que se pretende que los alumnos aprehendan.

5) Distribuir el control en el diseño de tareas: otro problema que plantea la integración de las PAD en el diseño de las tareas escolares, es el de las estructuras sociales, sobre todo en el tipo de instrucción y mediación que hace el maestro. La ejecución tradicional de las tareas escolares, donde el maestro dicta qué hacer, con qué y cómo de una manera prescriptiva y expositiva, no permitiría aprovechar la experiencia de aprendizaje autónomo que caracteriza a las PAD. El factor control es importante para lograr el compromiso cognitivo en la resolución de una tarea. Resnick y Klopfer mencionan que la motivación intrínseca se relaciona con tres factores primordiales: desafío, curiosidad o control:

El control refleja un sentido de autodeterminación, de sensación de dominio del medio. La sensación de control aumenta si el alumno es el agente activo que realiza el trabajo y las manipulaciones directamente en vez de observar pasivamente. El control también aumenta al darle al alumno la posibilidad de realizar elecciones (2001: 254).

Así la distribución del control permitiría que los estudiantes tomen un papel activo en la decisión de cómo y con qué herramientas realizar la tarea.

6) Explicitar en el diseño las metas a alcanzar: parte de la distribución del control implica que los estudiantes tracen las metas a alcanzar con el desarrollo de la tarea. Por su parte, el maestro tendría que explicitar también los propósitos y expectativas que se tienen que alcanzar, así como los contenidos curriculares que hay que cubrir.

7) Considerar en el diseño el grado de dificultad de las tareas: si algo se ha aprendido de las PAD es que se mantienen y desarrollan porque de alguna manera los jóvenes experimentan un desafío al realizarlas. Así, el maestro puede considerar establecer el grado de dificultad en las tareas para mantener el estado de flujo. El concepto estado de flujo se toma del diseño de los videojuegos. Como se vio en apartados anteriores, lo que motiva al videojuego es su diseño intrínseco donde se procura que el nivel de habilidades del jugador se empate de manera óptima con el nivel de reto enfrentado en el juego a lo cual se le llama estado de flujo (Prensky, 2006); el resultado de este es que

el jugador se engancha con el juego y como consecuencia quiere seguir jugando. En términos de aprendizaje, el estado de flujo es un factor de motivación ya que el desafío de la tarea promueve el deseo de logro; por ello, las tareas demasiado fáciles pueden debilitar la motivación mientras que las tareas demasiado grandes o difíciles pueden reducir la motivación al provocarle frustración al alumno. Así el diseño de las tareas debe considerar intencionadamente la producción de un estado de flujo.

De manera general los elementos del diseño de tareas, son más compatibles con una enseñanza basada en proyectos donde se planteen tareas que requieran una solución. Las lógicas de actuación digital y las respectivas experiencias de aprendizaje que de ellas se obtienen parecen estar más en sintonía con una educación basada en la actividad (como la que se promueve con el trabajo por proyectos), que en una educación basada en la mera asimilación de conocimiento cultural, que es la visión actual en la que se basa la escolarización (Collins y Halverson, 2009).

#### Acción 4. Impulsar la creación de formas mediáticas multimodales como parte de las tareas escolares

El panorama comunicativo actual ha empezado a desalojar el lenguaje escrito de la centralidad que había tenido en los sistemas de comunicación social. El ejemplo más claro es el incremento de la dominancia de lo visual. Asimismo, otros modos de comunicación se han vuelto prominentes tales como la música que ya no es vista como una forma de comunicación sino como un medio de expresión (Kress, 2000).

La educación, es la práctica de un tipo de comunicación: “Los sistemas para el aprendizaje organizado son complejos sistemas de comunicación dedicados a la transmisión, el almacenamiento y el procesamiento de la información” (Tiffin y Rajasingham, 1997: 67). Sin embargo, el tipo de comunicación transmitida y almacenada en la escuela no parece estar cambiando a la par de otras prácticas y sistemas de comunicación sociales. Ya se ha argumentado que la educación sigue sosteniendo su sistema comunicativo en el modo y lenguaje escrito. Así, tradicionalmente la escuela promueve eventos de alfabetismo que involucran la lectura y escritura convencional y en contraposición las PAD tratan con diferentes modos tanto en la producción de mensajes como en su lectura.

Por ello es que otra acción para integrar las PAD consiste, en un primer momento, en impulsar la presentación de tareas escolares en diferentes modos.<sup>13</sup>

El impulso que se busca es en dos sentidos: el primero, se refiere a la apertura de la escuela para aceptar que los modos visuales y multimodales pueden constituirse en sistemas de comunicación educativa válidos ya que la promoción de un solo modo, no es

---

<sup>13</sup> Se hace referencia al modo semiótico como el nombre cultural y socialmente de moda que se le da a una fuente de representación y comunicación (Kress, 2007).

del todo compatible con las actividades desarrolladas a través de las lógicas de actuación digital que están totalmente mediadas por eventos de alfabetismo multimodales; en un segundo sentido, el impulso que se busca tiene que ver, además de la aceptación de la presentación de tareas a través de los diferentes modos que dominan la comunicación actual, con la promoción de la creación de formas multimodales, que es el resultado final que se persigue.

En los países anglosajones, muchos estudios que han sido publicados (Gee, 2007; Prensky, 2006; Hoehsmann y Low, 2008, entre otros), describen a los jóvenes como actores que están simultáneamente atravesando y creando un “paisaje de comunicación cada vez más digital”:

... El panorama mediático cambia a la par de que los jóvenes crean y diseminan sus producciones mediáticas. Mientras los jóvenes desarrollan sus capacidades con las nuevas tecnologías, geografías y modos comunicativos, entonces también sus espacios educativos deben crecer y expandirse para acomodarse a esta evolución (Vasudevan y Lamont, 2008: 5).

Lo anterior evidentemente no está sucediendo del todo en nuestro contexto; al analizar la lógica de consumo-producción se identificó que hay un uso activo en cuanto a la producción basada en la transformación de los mensajes a través de las prácticas de *remix*, mientras que la producción creativa (crear algo totalmente nuevo) es más moderada.

El impulso para crear formas multimodales se relaciona tanto con la posibilidad de obtener información sobre cómo la alfabetización está cambiando, como la oportunidad de que los alumnos participen aún más en comunidades que puedan funcionar como precursoras del aprendizaje.

También uno de los puntos clave del impulso de la creación de formas mediáticas es la posibilidad de participar en la cultura, ya que la creación de formas mediáticas permite a los jóvenes involucrarse en las llamadas “culturas participativas” que son definidas como unas que:

- 1) Presentan pocas barreras para la expresión artística y el compromiso cívico
- 2) Son un fuerte soporte para crear y compartir creaciones con los otros
- 3) Representan un tipo informal de tutoría donde lo que conocen los miembros más experimentados es pasado a los miembros novatos

La educación como la práctica de un tipo de comunicación, no puede quedar al margen de las diferentes modalidades de comunicación con la que los jóvenes tratan en sus prácticas. Por ello es necesario que la escuela cambie su comunicación bidireccional (del maestro al alumno) y modal (primordialmente escrita) a un tipo de comunicación donde la combinación de modos textuales, gráficos y auditivos puedan convertirse en un modo que incentiven el aprendizaje.

- 4) Hacen creer a los miembros que sus contribuciones importan
- 5) Hacen sentir cierto grado de conexión social entre los miembros (Jenkins, 2009: 5-6)

En otras palabras, se interpreta que impulsar la creación de formas mediáticas es una manera de provocar que las prácticas de alfabetismo, cobren un sentido más crítico y menos funcional, “ya que las culturas de participación permiten la recirculación del contenido mediático de nuevas formas” (*ibid*: 8).

Por otro lado, proponer que desde la escuela se impulse la creación de formas mediáticas crea nuevos retos. Primero habrá que considerar que cuando los jóvenes crean mensajes mediáticos lo hacen utilizando formas culturales que no parecen tener cabida en la escuela, como ejemplo, está la creación del video que una de nuestras entrevistadas realizó con base en el *anime* o la creación por parte de otro entrevistado de un videojuego. Parece entonces que la lógica de creación de formas multimodales con base en temas escolares no es el común denominador de esta práctica que se realiza informalmente. En este caso la escuela, como mencionamos al principio, se tendría que sintonizar con las formas culturales y multimodales con las que sus estudiantes se enganchan y no tratar de que los estudiantes participen en la creación de formas (llámese textos escritos académicos) que consideren tradicional y escolarmente útiles. Se trataría de que en la elaboración de tareas escolares tengan cabida diferentes formas y modos de expresión cultural y que finalmente estos sean la excusa para potenciar aprendizaje, por lo menos la práctica de la habilidad básica de lectoescritura.

Segundo, la creación de formas mediáticas involucra una serie de habilidades, competencias y recursos; se confía en que algunas de las competencias pueden adquirirse a través del aprendizaje manipulativo, siempre y cuando a los estudiantes se les ofrezca, desde la organización de la clase, una estructura donde sientan que sus creaciones mediáticas puedan ser bien recibidas. También se está consciente del problema de acceso a los recursos; sin embargo, este se puede resolver ya que los estudiantes que no tienen acceso propio (computadora y conexión a Internet) pueden conseguirlo desde la escuela o a través de otro servicio público. Además, para la creación de formas mediáticas no se necesita necesariamente un equipo sofisticado; hay que aclarar que el modo de las formas mediáticas creadas no necesariamente tiene que ser multimodal.

El tercer reto y más importante, inicia con el cuestionamiento de si los maestros están preparados para leer las producciones mediáticas de los jóvenes; la respuesta inmediata es que no, ya que han sido educados en otra lógica y a través de modos predominantes textuales; a lo anterior se agrega el problema de que con la organización escolar y las prácticas pedagógicas actuales resulta muy difícil el solo hecho de promover y dar cabida a la creación de formas mediáticas. Así, el reto más importante es la adquisición de la capacidad de creación de sentido de las producciones de los jóvenes, de una manera que permita que sean aprovechadas para el aprendizaje.

Sin embargo, a pesar de los retos, impulsar la creación y posterior distribución de formas mediáticas es importante por varias razones: la primera es que son la puerta de entrada hacia el reconocimiento de la cultura juvenil; la segunda es que permiten el desarrollo de estrategias efectivas de aprendizaje que posibilitan a los jóvenes a tomar más control sobre su educación y, la tercera, es que nos informan sobre las formas de aprender que tienen los jóvenes en los espacios de afinidad o comunidades de práctica (Jenkins, 2010).

## La escuela ante la integración del alfabetismo digital

El reconocimiento de las lógicas de actuación digital que subyacen a las prácticas de alfabetismo digital y de las acciones que intentan integrarlas al aprendizaje demanda para la escuela una nueva perspectiva de la educación; si bien las acciones de integración se basan en teorías de aprendizaje que han estado conviviendo con el discurso educativo, su concreción en actividades de enseñanza dentro del aula implican nuevas formas de actuación y pensamiento tanto para la escuela como para los principales agentes de esta: los maestros.

A lo largo de este libro se han tratado de hacer implícitos los cambios en la estructura del aprendizaje, en la cognición de los alumnos y en las formas en como los jóvenes aprenden en ambientes informales a través de sus PAD, lo cual se contrapone con las formas tradicionales de aprendizaje que son comunes en las instituciones educativas: aprendizaje pasivo, guiado por exposiciones, jerárquico y unidireccional (del maestro al alumno). Así, se trata de promover el cambio en la enseñanza porque “las instituciones educativas no están tomando suficiente ventaja de los modos de aprendizaje digital y participativo que están al alcance de los estudiantes actualmente” (Davison y Goldberg, 2010: 49). Se considera que esta es la razón auténtica para integrar las PAD informales a las aulas.

Los cambios requieren, entonces, un nuevo paradigma de enseñanza basado en el re-ajuste y reposicionamiento de las formas tradicionales de organización con las cuales la escuela venía funcionando; reposicionamiento que trastoca las relaciones de poder, las fuentes del saber, la identidad y tarea del docente y, por supuesto, los modelos pedagógicos de enseñanza.

1) Reposicionamiento en las estructuras sociales. Las estructuras sociales representadas por el maestro y por el alumno están siendo desplazadas e invertidas por el poder renovado que los estudiantes adquieren al tener acceso tanto a la información como a las comunidades de práctica que la crean. El maestro, por lo tanto, ya no puede ser el poseedor único del saber, su autoridad ya no es dada por sus conocimientos en la materia. Si bien el poder seguirá siendo defendido por el rol institucionalizado de ser maestro y por los conocimientos curriculares socialmente legitimados impartidos por

la escuela, ya no se puede ejercer de la misma forma (por ser “maestro *per se*”) y no se puede esperar que los estudiantes lo reconozcan como antaño. El cambio de paradigma consiste en reconocer que el poder ejercido mediante la enseñanza e instrucción ya se ejerce, más bien, desde la forma de aprender de los alumnos y en este sentido es que la autoridad del maestro es compartida no solo con el alumno sino con los múltiples agentes que distribuyen el conocimiento a través de la red y también con el mismo medio digital.

2) Reposicionamiento del saber. El conocimiento impartido por la escuela deviene de una colonización del saber que destituyó los saberes de la cultura popular de las aulas provocando que el discurso pedagógico y las prácticas de enseñanza ignoraran, descartaran o controlaran otras formas de saber (Huergo y Morawicki, 2010). El saber colonizado tiene efectos en la subjetividad, creándose así un “sujeto cultural y un sujeto pensante” (Kusch, 1976 citado en Huergo y Morawicki, 2010: 139), el primero, es aquel que requiere educación institucionalizada mientras que el segundo es el que la imparte. Con el advenimiento de las formas de consumir-producir y participar a través de los medios digitales, tal vez asistimos a una

La incorporación de las prácticas de alfabetismo digital demanda para la escuela cambios a nivel epistemológico, ya que las tecnologías trastocan la forma en cómo se construye, distribuye y ejerce el conocimiento como medio de control, por ello, la autoridad del maestro y su identidad como profesional se ve trastocada y tendrá que empezar a buscar ahora nuevos caminos para su constitución.

descolonización del saber en el sentido de que los saberes culturales populares son los que guían las prácticas de los jóvenes y ya no es sostenible que las prácticas pedagógicas los intenten controlar o expulsar de las aulas. Actualmente, las fuentes que crean el conocimiento, y la autoridad que este puede tener, se vuelven menos visibles, más anónimas y menos institucionalizadas (Davison y Goldberg, 2010). A medida que el saber puede ser producido y compartido virtualmente por cualquier persona, hay que pensar en dos consecuencias: la primera se refiere a la aparición de nuevos agentes en el aula, ya no son solo los estudiantes y el maestro, sino estos, más la suma de todos los autores que publican y comparten contenidos mediáticos a través de la red. La segunda consecuencia, relacionada con la anterior, es el reposicionamiento o “descolonización” (como mencionan Huergo y Morawicki, 2010) del saber, que implica no solo el reconocimiento y validación del conocimiento cultural con el que los jóvenes se identifican y crean su cultura, sino también una pedagogía que ayude a la vinculación de los saberes (escolarizados y populares) y que resulte en una lucha contra hegemónica hacia los saberes e instituciones que los sostienen (*idem.*).

3) Identidad profesional. Los cambios en la forma de ejercer el poder y en su reposicionamiento traen consigo consecuencias en la identidad profesional del docente, desde que su papel ya no es legitimado por la posesión del “saber”. Por lo tanto, la identidad profesional tendrá que buscar otros caminos para su constitución; se piensa que

ahora más que nunca la identidad profesional del docente se construirá en la medida en que otro tipo de profesionalización les permita jugar el rol de mediación –en todo el sentido de la palabra– en el aprendizaje; una profesionalización no solo basada en conocimientos *acerca de*, sino en conocimiento *de*, que es finalmente el tipo de conocimientos que busca el enfoque basado en competencias en boga en muchos sistemas educativos. Asimismo, la identidad docente podrá ser reconstruida en la medida en que en la profesionalización del maestro se promueva una vinculación de la tarea de enseñar con las transformaciones culturales y sociales.

4) Reconceptualización de la tarea docente. Relacionada con la identidad, la tarea docente podrá ser mejor definida como organización de la enseñanza y no meramente como instrucción. Y para ello se requiere la vinculación de la tarea de enseñar con el ecosistema cultural y social, lo cual implica, ahora más que nunca, la adquisición por parte del docente de aquellas competencias y lógicas de actuación con las que pretende organizar la enseñanza. El docente se tiene que empezar a convertir de ser un extranjero a “nacionalizarse” en la cultura digital, en otras palabras: “los maestros necesitan empezar a “ensuciarse las manos” (al menos de forma figurativa) trabajando con las herramientas, plataformas y procesos fundamentales de estas nuevas formas culturales de producción y circulación” (Jenkins, 2010: 232-233). Lo anterior demanda, también, una renovación de las formas de profesionalización docente.

5) Modelos pedagógicos de enseñanza. Dados el volumen de información disponible y la ubicuidad de acceso a fuentes de información y otros recursos, la estrategia de aprendizaje está cambiando: de memorizar a encontrar fuentes confiables de información. El cambio de perspectiva consiste en aprender *eso* a aprender *cómo*. Así el aprendizaje actual consiste en cómo realizar buenas decisiones –epistemológicamente y metodológicamente– referente a la resolución colectiva de problemas y retos (Davison y Goldberg, 2010). Dados estos cambios, los modelos pedagógicos tendrían que permitir que los estudiantes cuenten con una organización de la enseñanza más abierta y cooperativa. Ya en las acciones de integración abordadas en el apartado anterior, se dibuja la opción de organizar el trabajo en el aula bajo la aproximación de aprendizaje basado en proyectos. Esta aproximación se basa en cuatro principios de aprendizaje que son compatibles con las lógicas de actuación digital:

- Construcción activa: el conocimiento y su comprensión es mejor construido cuando se trabaja por medio de la manipulación y con base en experiencias cotidianas.
- Aprendizaje situado: se refiere a tratar de situar el problema en un contexto real.
- Interacción social: los mejores resultados de aprendizaje se logran cuando los maestros, alumnos y miembros de una comunidad construyen y debaten ideas juntos.
- Uso de herramientas cognitivas: como pueden ser los medios digitales (Krajcik y Blumenfeld, 2006).

No se puede esperar que los cambios y reposicionamientos de la educación y de sus agentes, principalmente los maestros, se lleven a cabo en la escuela a corto plazo. Son cambios que implican una reconceptualización de fondo tanto de las formas de enseñar como de la forma en que se construye el conocimiento, por ello se afirma que la integración de las PAD en la escuela y, más allá de la sintonía de lo educativo con lo comunicativo, requieren una nueva epistemología de enseñanza.

Esta nueva epistemología solo puede ser construida a través de la deconstrucción de las estructuras actuales, políticas, organizativas y de formación docente, que sostienen a la escuela actual y que no solo se resuelven con las reformas curriculares en turno, sino que requieren un verdadero ejercicio de pensar la función de la escuela y de los maestros en el panorama comunicativo-tecnológico actual.



## EPÍLOGO

Inicié este libro sugiriendo que es difícil resistir la presión por tecnologizar el aprendizaje y las escuelas. Continué insistiendo que las prácticas de alfabetismo digital están de alguna manera embebidas en los procesos de aprendizaje desde que las lógicas con las que opera crean nuevas formas de actuación –virtual y real– que los estudiantes traen inevitablemente a las aulas. Finalmente, consideré que las formas de utilizar la tecnología y por supuesto la tecnología misma, ponen a la disposición de la escuela ventajas tan obvias para el aprendizaje, que su uso en las escuelas no pasa por serios cuestionamientos.

Estos argumentos parecen sugerir lo mismo que la perspectiva del determinismo tecnológico: “la idea de que la innovación tecnológica es la causa básica de los cambios en la sociedad y que los seres humanos no tenemos otra opción que sentarnos y ver el despliegue de este proceso ineluctable” (Winner, 1986: 9-10); dicho en otras palabras, la aceptación implícita de que los medios digitales, particularmente Internet, están ocasionando cambios tanto en las instituciones sociales, la escuela, y en los jóvenes que asisten a ella. No obstante, la segunda parte de la cita de Winner, sobre no tener otra opción sino ver cómo ocurren estos cambios, es la que rechazo ya que creo, como lo argumentó Lynn White, en el siglo pasado que:

Mientras nuestra comprensión de la historia de la tecnología crece, se vuelve claro que un nuevo dispositivo solamente abre la puerta, no compele necesariamente a traspasarla. La aceptación o rechazo de un invento o la medida en el que influye, si es aceptado, depende en gran parte de la condición de la sociedad, de la imaginación de sus líderes y de la naturaleza del artefacto tecnológico en sí mismo (1966: 28).

No propongo saltar de la aceptación ciega del determinismo tecnológico a una postura ludista<sup>1</sup> que lleve a destruir las computadoras y negar su acceso a las aulas. Aunque

---

<sup>1</sup> Los ludistas originales eran trabajadores que se cree seguían Ned Ludd, quien supuestamente destruyó las máquinas de tejido que provocaron la pérdida de fuentes de trabajo. Actualmente, ludista

me he inclinado por aceptar los determinismos de la tecnología y adopté una posición optimista para utilizarla en el proceso de aprendizaje, no dejo de reconocer que la utilización de las tecnologías digitales y su influencia en los cambios sociales tienen una dimensión política que no se puede eludir. Gee (2006), define la política como la distribución de los bienes sociales. Este concepto trasladado a las tecnologías sugiere hacer una serie de cuestionamientos, por ejemplo:

¿Cómo los medios digitales toman control de nuestro tiempo libre y de la cultura material intelectual?, ¿a qué o a quiénes sirve este control?, ¿cómo la mercantilización de los medios funciona para crear falsas necesidades impuestas por intereses sociales particulares?, ¿qué tipo de bienes culturales nos proveen los medios?, ¿quiénes y qué tipo de acceso a los medios tiene el grueso de la población?, ¿qué pasará con los alumnos de escuelas públicas que no tengan la posibilidad de “tecnologizarse” a la par de las escuelas privadas con grandes recursos?

Cualquier tipo de respuesta lleva a reconocer que evidentemente los medios digitales, particularmente las computadoras e Internet, son un bien social que no está exento de ideologías e intereses políticos, corporativos y de mercado que básicamente tienden a la opresión.

... ¿podemos realmente distinguir entre los medios masivos como instrumentos de información y entretenimiento y como instrumentos de manipulación y adoctrinamiento? [...] La racionalidad tecnológica revela su carácter político al convertirse en el gran vehículo de dominación... (Marcuse, 2003: 408, 412).

Ante este panorama los educadores podríamos preguntarnos si queremos perpetuar y legitimar a través de la educación formal los fines aviesos detrás del uso y la dependencia, cada vez mayor, que tenemos hacia los medios digitales, ya que incorporándolos a la escuela es muy probable que eso sea lo que hagamos. Pero, por otro lado, ¿tenemos realmente la opción de no permitir la entrada de las computadoras a la escuela?

Básicamente la respuesta es no, ya que como he argumentado los cambios provocados por los medios impactan directamente a los estudiantes no solo en sus formas de aprender, sino también en sus formas de operar en el mundo, y no es posible educar haciendo caso omiso de esto. Sin embargo, aunque la puerta de la tecnología esté abierta y la escuela está siendo empujada a entrar, lo podemos hacer de una manera crítica y responsable o por lo menos debidamente informada.

Marshall McLuhan creía que la “misma tecnología que ahora clama por un nuevo modo de educación, crea los medios para obtenerla” (McLuhan y Leonard, 1967 citado

---

es un término utilizado como despectivo por los tecnócratas y otros defensores de la alta tecnología para cualquiera que se oponga o critique a las nuevas tecnologías (Scharff y Dusek, 2003: 586).

en Meyrowitz, 1996: 104). Pienso que los medios digitales por su naturaleza técnica y por el uso que les podemos dar a través de las prácticas de alfabetismo digital, nos convierten a nosotros y a los educandos, en cierto sentido, en productos mediáticos; pero también nos dan la posibilidad, por primera vez, de convertirnos en productores de estos. Así la posibilidad de producir puede convertirse en el medio que la tecnología nos brinda para crear nuevas formas de educar.

Sin embargo, para que esto suceda es necesario poner a funcionar el bucle recursivo, en palabras de Edgar Morin (2006), de producto-productores, no solo reproduciendo lo que se encuentra en la red, sino produciendo nuevas formas mediáticas; la producción implica también dejar que los jóvenes participen en su propio proceso educativo, por ejemplo, a través de la lógica de consumo y producción de información, pueden “producir” nuevas formas de abordar los temas en las aulas, nuevas maneras de discutirlos y trabajarlos a la par que producen cambios en las estructuras sociales representadas por el maestro y los alumnos.

Por ello, la entrada para mirar a la educación de nuevas formas no consiste en sentarse y ver pasar los “productos” en los que nuestros estudiantes se están convirtiendo a raíz de mediar tecnológicamente buena parte de sus actividades cotidianas, sino más bien en ayudarlos a convertirse también en productores de la información, opiniones y conocimiento que circula en la red.

Así aunque es muy difícil resistirse a la presión por tecnologizar el aprendizaje y dejar entrar a las aulas a los medios digitales, sí hay maneras de utilizarlos de forma tal en que podamos, estudiantes y maestros, servirnos de los medios y no solo ser serviles a estos; y en ese camino, la escuela y la educación formal, por medio de una alfabetización convencional y digital que apunte a ser crítica y productiva, siempre tendrán algo que decir.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aarseth, E. (1997). No linealidad y teoría literaria. G. Landow, comp. *Teoría del hipertexto*. Barcelona: Paidós Multimedia, pp. 72-107.
- S. Smedstad y L. Sunnana (2003). *A multidimensional typology of games*. Recuperado el 8 de septiembre de 2010 de: [www.digra.org/dl/db/05163.52481](http://www.digra.org/dl/db/05163.52481).
- Abbagnano, N. (1999). *Diccionario de filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Apperley, T. (2006). Genre and game studies: toward a critical approach to video games genres. *Simulation & Gaming*, núm. 37, pp. 6-23.
- Agosto, D. (2002). A model of young people's decision-making in using the web. *Library & Information Science Research*, núm. 24, pp. 311-341.
- Agosto, D. (2002). Bounded rationality and satisfying in young people's web-based decision making. *Journal of the American Society of Information Science and Technology*, vol. 53, núm. 1, pp. 16-27.
- Arsenault, D. y B. Perron (2009). In the frame of the magic cycle. The circle(s) of game play. B. Perron y M. Wolf, eds. *The video game theory reader 2*. Nueva York: Routledge, pp. 109-132.
- Baron, N. (2000). *Alphabet to e-mail*. Nueva York: Routledge.
- Barton, D., M. Hamilton y R. Ivanic (2000). *Situated literacies. Reading and writing in context*. Nueva York: Routledge.
- Barton, D. y M. Hamilton (2000). Literacy practice. D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic, eds. *Situated literacies. Reading and writing in context*. Nueva York: Routledge, pp. 7-15.
- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. C. Lankshear y M. Knobel, ed. *Digital literacies: concepts, policies and practices*. Nueva York: Peter Lang, pp. 18-32.
- Baym, N. (2006). Interpersonal life on line. L. Lievrouw y S. Livingstone, eds. *The handbook of new media. Update student edition*. Thousand Oaks, EUA: Sage, pp. 35-54.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona, España: Paidós.

- Birr, E., K. McIntosh, K. Kramer, L. Ellis, R. Carrillo y T. Collazo (2004). Working toward third space in content area literacy: an examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading Research Quarterly*, vol. 39, núm.1, pp. 38-70.
- Blumenfeld, P., T. Kempler y J. Krajcik (2006). Motivation and cognitive engagement in learning environments. R. K. Sawyer, ed. *The Cambridge Handbook of Learning Sciences*. Nueva York: Cambridge University Press, pp. 475-488.
- Bodrova, E. y D. Leong (2004). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México: Pearson Educación.
- Boyd, D. (2008). Why youth love social network sites: the role of networked publics in teenage social life. D. Buckingham, ed. *Youth, identity, and digital media*. Cambridge: MIT Press.
- y N. Ellison (2007). Social network sites: definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 13, núm. 1, pp. 516-529. Recuperado de: [jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html](http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html).
- Brandsford, J., B. Barron, R. Pea, A. Melzoff, P. Kuhl, P. Bell, R. Stevens, D. Schwartz, N. Vye, B. Reeves, J. Roschelle y N. Sabelli (2006). Foundations and opportunities for an interdisciplinary science of learning. R. K. Sawyer, ed. *The Cambridge Handbook of Learning Sciences*. Nueva York: Cambridge University, pp. 19-34.
- A. Brown y R. Cocking, eds. (1999). Committee on Developments in the Science of Learning, National Research Council. *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Disponible en: [www.nap.edu/openbook.php?record\\_id=6160&page=119](http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=6160&page=119).
- Britt, M., J. Rouet y C. Perfetti (1996). Using hipertext to study and reason about historical evidence. J. Rouet, J. Levonen, A. Dillon y R. Spiro, eds. *Hypertext and cognition*. Mahwah, EUA: LEA, pp. 43-72.
- Brooks-Young, S. (2010). *Teaching with the tools kids really use: learning with web and mobile technology*. Thousand Oaks, EUA: Corwin.
- Brown, J. y R. Adler (2008). Minds on fire. Open education. The Long Tail, and Learning 2.0. *Educause Review*, vol. 43, núm. 1, january-february, pp. 16-32. Recuperado el 20 de febrero de 2010 de: [net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0811.pdf](http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0811.pdf).
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Bruer, J. (1997). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. México: SEP-Cooperación Española/Biblioteca Normalista.
- (2000). *Actos de significado*. 1a. reimp. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruns, A. (2006) Towards produsage: futures for user-led content production. F. Sudeweeks, H. Hrachovec y Ch. Ess, eds. *Proceedings: cultural attitudes towards communication and technology*. Perth, AUS: Murdoch University, pp. 275-284. Disponible en: [produsage.org/files/12132812018\\_towards\\_produsage\\_0.pdf](http://produsage.org/files/12132812018_towards_produsage_0.pdf).
- (21-23 de marzo de 2007). *Beyond difference: reconfiguring education for the user-led age*. Documento presentado en la reunión de ICE 3 (Ideas, Cyberspace, Education).

- Loch Lomond, Escocia. Recuperado el 15 de febrero de 2011 de: [produsage.org/files/Beyond%20Difference%20\(ICE%203%202007\).pdf](http://produsage.org/files/Beyond%20Difference%20(ICE%203%202007).pdf).
- y M. Bahnisch (2009). *Social media: tools for user-generated content social drivers behind growing consumer participation in user-led content generation*. Volume 1: *State of the art*. Eveleigh, AUS: Smart Services. Disponible en: [produsage.org/files/Social%20Media%20-%20State%20of%20the%20Art%20-%20March%202009.pdf](http://produsage.org/files/Social%20Media%20-%20State%20of%20the%20Art%20-%20March%202009.pdf).
- (2008). *Blogs, wikipedia, second life, and beyond: from production to produsage*. Nueva York: Peter Lang.
- Buckingham, D. (1998). Media education in the UK: moving beyond protectionism. *Journal of Communication*, vol. 48, núm. 1, pp. 33-43.
- (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.
- (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- (2006). Is there a digital generation? D. Buckingham y R. Willett, eds. *Digital generations. children, young people, and new media*. Mahwah, EUA: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-13.
- y J. Sefton-Green (1994). *Cultural studies goes to school. Reading and teaching popular media*. Bristol, EUA: Taylor Francis.
- Chiasson, P. (2008). Reasoning readiness. The very first r: semiotic skills engender basic skills. *Signs*, núm. 2, pp. 114-145.
- Christakis, N. y J. Fowler (2010). *Conectados*. México: Taurus.
- Cole, M. y Y. Engeström (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. G. Salomon, ed. *Distributed cognition. Psychological and educational considerations*. Nueva York: Cambridge University Press, pp. 1-46.
- Collins, A. (2006). Cognitive apprenticeship. R. K. Sawyer, ed. *The Cambridge handbook of learning sciences*. Nueva York: Cambridge University, pp. 47-60.
- y R. Halverson (2009). *Rethinking education in the age of technology*. Nueva York: Teachers College Press.
- Comisión de las Comunidades Europeas (EC) (2007). *The key competences for lifelong learning-a european framework*. Recuperado el 30 de septiembre de 2010 de: [ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf).
- Comisión Europea. I-Curriculum (2004). *Guidelines for emergent e-competences at schools*. I-Curriculum project-Socrates Programme-Minerva Action. Recuperado el 01 de enero de 2010 de: [promitheas.iacm.forth.gr/i-curriculum/Assets/Docs/Outputs/Guidelines%20Teachers.pdf](http://promitheas.iacm.forth.gr/i-curriculum/Assets/Docs/Outputs/Guidelines%20Teachers.pdf)
- Considine, D. (1995). Media literacy, the what, why and how's to. *Telemidium. The Journal of Media Literacy*, 41 (2): 1-4. Recuperado el 01 de mayo de 2008 de: [www.ced.appstate.edu/departments/ci/programs/edmedia/medialit/article.html#TOC](http://www.ced.appstate.edu/departments/ci/programs/edmedia/medialit/article.html#TOC).

- Cook-Gumperz, J., comp. (1988). Alfabetización y escolarización. ¿Una ecuación inmutable? *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós, pp. 31-59.
- Cope, B. y M. Kalantzis, eds. (2003). Introduction. Multiliteracies: the beginnings of an idea. *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. Nueva York: Routledge, pp. 3-37.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused. computers in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Das, J., B. C. Kar y R. Parrilla (1998). *Planificación cognitiva. Bases psicológicas de la conducta inteligente*. Barcelona: Paidós.
- Davis, P. (1999). How undergraduates learn computer skills: results of a survey and focus group. *T.H.E. Journal*, núm. 26, pp. 68-71. Disponible en: [www.thejournal.com/articles/14120](http://www.thejournal.com/articles/14120).
- Davison, C. y T. Goldberg (2010). *The future of thinking*. Cambridge: MIT Press.
- De Kerckhove, D. (1999). *Inteligencias en conexión hacia una sociedad de la web*. Barcelona: Gedisa.
- DeVore, P. (1986). Measuring technological literacy. problems and issues. *Bulletin of Science Technology Society*, núm. 6, pp. 202-209.
- Diccionario de Ciencias de la Educación* (1995). México: Santillana.
- DiSessa, A. (2001). *Changing minds: computers, learning, and literacy*. Cambridge: MIT Press.
- Dreyfus, H. (2006). Anomity versus commitment: the dangers of education on the Internet. R. Scharff y V. Dusek, eds. *Philosophy of technology. The technological condition*. Malden, EUA: Blackwell Publishing, pp. 578-584.
- Edelson, D. y B. Reiser (2006). Making authentic practices accessible to learners. Design challenges and strategies. R. K. Sawyer, ed. *The Cambridge handbook of learning sciences*. Nueva York: Cambridge University Press, pp. 335-354.
- Erstad, O. (2008). Trajectories of remixing. Digital literacies, media production and schooling. C. Lankshear y M. Knobel, eds. *Digital literacies. Concepts, policies and practices*. Nueva York: Peter Lang, pp. 177-202.
- Fieldhouse, M. y D. Nicholas (2008). Digital literacy as information savvy. C. Lankshear y M. Knobel, eds. *Digital literacies. Concepts, policies and practices*. Nueva York: Peter Lang, pp. 47-72.
- Flanagin, A. y M. Metzger (2008). Digital media and youth: unparalleled opportunity and unprecedented responsibility. M. Metzger y A. Flanagin, eds. *Digital media, youth and credibility*. Cambridge: MIT Press, pp. 5-27.
- Frasca, G. (1999). *Ludology meets narratology. Similitudes and differences between (video games and narrative)*. Recuperado el 01 de septiembre de 2010 de: [www.ludology.org/articles/ludology.htm](http://www.ludology.org/articles/ludology.htm).
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. 2a. ed. México: Siglo XXI Editores.



- y D. Macedo (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Fundación Telefónica y Ariel (2008). *La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Barcelona: Fundación Telefónica/Ariel/Editorial Planeta. Disponible en: [www.scribd.com/doc/9305291/GeneracionesInteractivas-en-Iberoamerica-Ninos-y-adolescentes-ante-las-pantallas](http://www.scribd.com/doc/9305291/GeneracionesInteractivas-en-Iberoamerica-Ninos-y-adolescentes-ante-las-pantallas).
- García-Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.
- Gee, J. P. (2000). The new literacy studies. From “social situated to the world of the social”. D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic. *Situated literacies. Reading and writing in context*. Nueva York: Routledge, pp. 180-181.
- (2004). *Situated language and learning. A critique of traditional schooling*. Nueva York: Routledge.
- (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- (2008). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. 3a. ed. Nueva York: Routledge.
- (2009). Literacy, video games, and popular culture. D. Olson y N. Torrance, eds. *The Cambridge handbook of literacy*. Nueva York: Cambridge University Press, pp. 313-326. Disponible en: [www.jamespaulgee.com/sites/default/files/pub/Olson%20Handbook%20Paper.pdf](http://www.jamespaulgee.com/sites/default/files/pub/Olson%20Handbook%20Paper.pdf).
- (2010). *New digital media and learning as an emerging area and “worked examples” as one way forward*. Cambridge: MIT Press.
- (s. f.). *Affinity spaces: from age of mythology to today’s schools*. Recuperado el 22 de septiembre de 2010 de: [www.jamespaulgee.com/sites/default/files/pub/AffinitySpaces.pdf](http://www.jamespaulgee.com/sites/default/files/pub/AffinitySpaces.pdf).
- Giddens, A. (2006). El estructuralismo, el post-estructuralismo y la producción de la cultura. A. Giddens, J. Turner y otros. *La teoría social hoy*. 5a. reimp. Madrid: Alianza Editorial, pp. 254-289.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Nueva York: Wiley Computer Publishing.
- Giroux, H. (1994). Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo y P. Willis. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós, pp. 99-128.
- (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. 3a. ed. México: Siglo XXI Editores.
- Graff (1977).
- Graff (1979). *The literacy myth: literacy and social structure in the nineteenth-century city*. Nueva York: Academy Press.
- Graff, H. J. (1991). *The legacies of literacy*. Indiana: Indiana University Press.
- Griffiths, M. y N. Hunt (1998). Dependence on computer games by adolescents. *Psychological reports*, vol. 82, núm. 2, pp. 475-480.



- Gutiérrez, A. (1997). *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Gutiérrez, K. y L. Stone (2000). Synchronic and diachronic dimensions of social practice. C. Lee y P. Smagorinsky, eds. *Vygotskian perspectives on literacy research*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 150-164.
- Gutiérrez, M. A. y A. Hottman (2006). *Media Education Across the Curriculum*. MEAC. Recuperado el 26 de marzo de 2008 de: [www.mediaeducation.net/resource/pdf/downloadMEACbooklet.pdf](http://www.mediaeducation.net/resource/pdf/downloadMEACbooklet.pdf).
- Gutiérrez, O., T. Pérez y T. Rojas, A.C. (2006). Alfabetización digital de los docentes universitarios en Venezuela. *Omnia*, vol. 12, núm. 002, pp. 107-123. Recuperado el 30 de mayo de 2008 de la base de datos Redalyc.
- Hall, S. (2007). Richard Hoggart, the uses of literacy and the cultural turn. *International Journal of Cultural Studies*, vol. 10, núm. 1, pp. 39-49.
- Haury, D. y P. Rillero (1994). *Perspectives on hands-on, science teaching*. ERIC/Clearinghouse for Science, Mathematics and Environmental Education. Recuperado el 25 de febrero de 2010 de la base de datos ERIC.
- Hirsch, E. D. (1996). *The schools we need and why we don't have them*. Kindle Editor. Nueva York: Anchor Books.
- Hirsh, S. G. (2004). Domain knowledge and children's search behavior. M. Chelton y C. Cool, eds. *Youth information seeking behavior: theories, models, and issues*. Lanham, MD: Scarecrow Press, pp. 241-270.
- Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, vol. 48, núm. 1, pp. 17-32.
- (2007). Media literacy, media activism, and the big tent. *Journal of Media Literacy*. 54. 14.
- Hodge, R. y G. Kress (1998). *Social semiotics*. Ithaca: Cornell University Press.
- Hoechsmann, M. y B. Low (2008). *Reading youth writing. New literacies, cultural studies and education*. Nueva York: Peter Lang, pp. 99-127.
- Hoggart, R. (2008). *The uses of literacy*. 6a. ed. New Brunswick, EUA: Transaction Publishers.
- Huergo, J. y K. Morawicki (2010). La reestructuración contrahegemónica de la formación de los docentes. *Nómadas*, núm. 23, pp. 129-145.
- Hull, G. y K. Schultz (2001). Literacy and learning out of school: a review of theory and research. *Review of Educational Research*, núm. 71, pp. 575-611.
- ILCE Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (s. f.). *Desarrollo e impacto de la red escolar*. Recuperado el 10 de abril de 2009 de: [redescolar.ilce.edu.mx/redescolar2008/pdfs/informe\\_enero\\_2007.pdf](http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar2008/pdfs/informe_enero_2007.pdf)
- Illich, I. (1987). A plea for research on lay literacy. *Interchange*, vol. 18, núm. 1-2, pp. 9-22.

- INEE Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2006b). *Resumen ejecutivo de la prueba Excale* (versión electrónica). Recuperado el 14 de marzo de 2006 en: [www.inee.edu.mx/](http://www.inee.edu.mx/).
- (2007). *Pisa 2006 en México*. México: INEE.
- (2008a). El aprendizaje de la expresión escrita en la educación básica en México (versión electrónica). Recuperado el 20 de septiembre de 2007 en: [www.inee.edu.mx/](http://www.inee.edu.mx/).
- (2008b). *La expresión escrita en alumnos de primaria*. México: INEE.
- Jacobs, G. (2008). People, purposes, and practices. J. Corio, M. Knobel, C. Lankshear y D. Leu, eds. *Handbook of research on new literacies*. Nueva York: LEA, pp. 467-490.
- Jansz, J. y L. Martens (2005). Gaming at a LAN event: the social context of playing video games. *New Media Society*, núm. 7, pp. 333-355.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture. Where old and new media collide*. Nueva York: Nueva York University Press.
- (2009). *Confronting the challenges of participatory culture. Media education for the 21st century*. Cambridge: MIT Press.
- (2010). Afterword: communities of readers, clusters of practices. M. Knobel y C. Lankshear, eds. *DIY media. Creating, sharing and learning with new technologies*. Nueva York: Peter Lang, pp. 231-253.
- Jensen, K. (1995). Reception analysis: mass communication as the social production of meaning. K. Jensen y N. Jankowsky, eds. *A handbook of qualitative methodologies for mass communication research* (pp. 135-148). Nueva York: Routledge.
- (1997). Cinco tradiciones en busca del público. D. Dayan, comp. *En busca del público*. Barcelona: Gedisa, pp. 335-370.
- Juul, J. (2005). *Half-real: video games between real rules and fictional worlds*. Cambridge: MIT Press.
- Klein, O., R. Spears y S. Reicher (2007). Social identity performance: extending the strategic side of SIDE. *Personality and Social Psychology Review*, núm. 11, pp. 28-45
- Krajcik, J. y P. Blumenfeld (2006). Project-base learning. R. K. Sawyer, ed. *The Cambridge handbook of learning sciences*. Nueva York: Cambridge University Press, pp. 475-488.
- Kress, G. (2000). Multimodality. B. Cope y M. Kalantzis, eds. *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures* Nueva York: Routledge, pp. 182-202.
- (2007). *Literacy in the New Media Age*. Nueva York: Routledge.
- Kress, G. y T. van Leeuwen (2006). *Reading images. the grammar of visual design*. 2a. ed. Nueva York: Routledge.
- Kuiper, E. y M. Volman (2008). The web as a source of information for students in K-12 education. J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear y D. Leu. *Handbook of research on new literacies*. Nueva York: LEA, pp. 241-266.
- Lankshear, C., I. Snyder y B. Green (2000). *Teachers and technoliteracy*. St. Leonards, AUS: Allen Unwin.

- Lankshear, C. y M. Knobel (2006). *New literacies: everyday practices & classroom learning*. Nueva York: Open University Press. (*Nuevos alfabetismos: su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*, publicado por Editorial Morata en 2008).
- (2010). DIY Media: a contextual background and some contemporary themes. M. Knobel y C. Lankshear, eds. *DIY media. Creating, sharing and learning with new technologies*. Nueva York: Peter Lang, pp. 1-24.
- Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social. una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. 1a. ed. Barcelona: Paidós.
- y E. Wenger (2009). *Situated learning. legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Lawless, K. y P. Schrader (2008). Where do we go now? Understanding research on navigation in complex digital environments. J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear y D. Leu. *Handbook of research on new literacies*. Nueva York: LEA, pp. 267-296.
- Lee, C. y P. Smagorinsky, eds. (2000). Introduction. Constructing meaning through collaborative inquiry. *Vygotskian perspectives on literacy research*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-15.
- Lenhart, A., L. Raine y O. Lewis (2001). *Teenage life online: the rise of the instant message generation and the internet's impact on friendships and family relationships*. Washington: PEW Internet & American Life Project. Disponible en: [www.pewinternet.org/Reports/2001/Teenage-Life-Online.aspx?r=1](http://www.pewinternet.org/Reports/2001/Teenage-Life-Online.aspx?r=1)
- y S. Fox (2006). *Bloggers. A portrait of the internet's new storytellers*. Washington: PEW Internet & American Life Project. Disponible en: [www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2006/PIP%20Bloggers%20Report%20July%2019%202006.pdf.pdf](http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2006/PIP%20Bloggers%20Report%20July%2019%202006.pdf.pdf).
- Lenkes, D. (2008). Trusting the internet: new approaches to credibility tools. M. Metzger y A. Flanagin, eds. *Digital media, youth and credibility*. Cambridge: MIT Press, pp. 101-121.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lessig, L. (2008). *Remix*. Londres: Bloomsbury Academic.
- Lion, C. (2006). *Imaginar con tecnologías*. Buenos Aires: Editorial Stella.
- Livingstone, S. (2006). *Young people and new media*. Thousand Oaks, EUA: Sage.
- y M. Bovill (1999). *Young people, new media: report of the research project children young people and the changing media environment*. Research report, Department of Media and Communications, London School of Economics and Political Science, Londres: Disponible en: [eprints.lse.ac.uk/21177/1/Young\\_people\\_new\\_media\\_\(LSERO\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/21177/1/Young_people_new_media_(LSERO).pdf).
- Manning, C., P. Raghavan y H. Schütze (2009). *Introduction to information retrieval*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Marchioni, G. (1995). *Information seeking in electronic environments*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Scharff, R. y V. Dusek, eds. *Philosophy of technology. the technological condition*. Malden, EUA: Blackwell Publishing, pp. 405-412.
- Martin, A. (2008). Digital literacy and the digital society. C. Lankshear y M. Knobel, eds. *Digital literacies: concepts, policies and practices*. Nueva York: Peter Lang, pp. 151-176.
- Martín-Barbero, J. (1997). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas*, núm. 5, pp. 10-30.
- (2001). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma.
- Masterman, L. (2007). New paradigms for media education. *Journal of Media Literacy*, núm. 54, pp. 15-18.
- McLaren, P. (1998). Culture or canon? Critical pedagogy and the politics of literacy. *Harvard Educational Review*, vol. 58, núm. 2, pp. 213-234.
- McLuhan, M. (1994). *Understanding media: the extensions of man*. Cambridge: MIT Press.
- Meyrowitz, J. (1996). Taking McLuhan and “medium theory” seriously: technological change and the evolution of education. S. Kerr, ed. *Technology and the future of schooling*. Chicago: NSSE, pp. 73-110.
- Morin, E. (2006). *El método 1. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Myers, D. (2009). The video game aesthetic. play as a form. B. Perron y M. Wolf, eds. *The video game theory reader 2*. Nueva York: Routledge, pp. 45-64.
- Negroponte, N. (2000). *El mundo digital*. Barcelona: Ediciones B.
- OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2006). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA. Conocimientos y habilidades en ciencia, matemáticas y lectura*.
- OECD Organisation for Economic Co-operation and Development (2002). *The definition and selection of key competencies*. Executive Summary.
- (2009). *21st Century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. OECD Education Working Papers, núm. 41. Recuperado el 30 de septiembre de 2010 en: [www.oecd-library.org/docserver/download/fulltext/5ks5f2x078kl.pdf?expires=1287203454&id=0000&accname=guest&checksum=E10168A486538989E03D477A95FC41A3](http://www.oecd-library.org/docserver/download/fulltext/5ks5f2x078kl.pdf?expires=1287203454&id=0000&accname=guest&checksum=E10168A486538989E03D477A95FC41A3).
- Ong, W. J. (2002). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. 5a. reimp. México: Fondo de Cultura Económica.
- Orleans, M. y M. Laney (2000). Children’s computer use in the home: isolation or socialization? *Social Science Computer Review*, núm. 18, pp. 56-72.
- Orozco, G. (1997). Educación, medios de difusión y generación de conocimiento: hacia una pedagogía crítica de la representación. *Nómadas*, núm. 5, pp. 25-30.
- (2001). *Televisión, audiencias y educación*. Buenos Aires: Norma.
- (2004). De la enseñanza al aprendizaje: desordenamientos educativos-comunicativos en los tiempos, escenarios y procesos de conocimiento. *Nómadas*, núm. 21, pp. 120-127.

- (2007). Comunicación social y cambio tecnológico: un escenario de múltiples desordenamientos. D. de Moraes, coord. *Sociedad mediatizada*. Barcelona: Gedisa, pp. 99-117.
- Perron, B. (2006). *The heuristic circle of gameplay: the case of survival horror*. Recuperado el 25 de septiembre de 2010 de: [www.ludicine.ca/sites/ludicine.ca/files/Perron%20-%20Heuristic%20Circle%20of%20Gameplay%20-%20Mediaterra%202006.pdf](http://www.ludicine.ca/sites/ludicine.ca/files/Perron%20-%20Heuristic%20Circle%20of%20Gameplay%20-%20Mediaterra%202006.pdf)
- Potter, W. J. (2008). *Media literacy*. 4a. ed. Thousand Oaks, EUA: Sage.
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*. Recuperado el 1 de agosto de 2010 de: [www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf).
- (2006). *Don't bother me mom, I'm learning*. Saint Paul, EUA: Paragon House.
- (2010). *Teaching digital natives*. EUA: Corwin.
- RAE Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la Lengua Española*. México: Espasa.
- Resnick, L. y L. Klopfer (2001). *Currículum y cognición*. 3a. ed. Buenos Aires: Aique.
- Rivière, A. (1988). *La psicología de Vygotski*. 3a. ed. Madrid: Visor.
- Roberts, D., U. Foehr, V. Rideout y M. Brodie (1999). *Kids, media @ the new millennium*. The Henry, J. Kaiser Family Foundation. Disponible en: [www.kff.org/entmedia/upload/Kids-Media-The-New-Millennium-Report.pdf](http://www.kff.org/entmedia/upload/Kids-Media-The-New-Millennium-Report.pdf).
- Rouet, J. y J. Levonen (1996). Studying and learning with hipertext: empirical studies and their implications. J. Rouet, J. Levonen, A. Dillon y R. Spiro, eds. *Hypertext and cognition*. Mahwah, EUA: lea, pp. 9-24.
- Sawyer, R. K., ed. (2006). The new science of learning. *The Cambridge handbook of learning sciences*. Nueva York: Cambridge University, pp. 1-18.
- Scardamalia, M. y C. Bereiter (2006). Knowledge building. Theory, pedagogy, and technology. R.K. Sawyer, R.K., ed. *The Cambridge handbook of learning sciences*. Nueva York: Cambridge University Press, pp. 97-118.
- Scharff, R. y V. Dusek, eds. (2003). Technology, knowledge, and power. *Philosophy of technology. The technological condition*. Malden, EUA: Blackwell Publishing, pp. 585-588.
- Schmidt, J. (2007). Blogging practices: an analytical framework. *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 12, núm. 4, julio, pp. 1409- 1427. Disponible en: [jcmc.indiana.edu/vol12/issue4/schmidt.html](http://jcmc.indiana.edu/vol12/issue4/schmidt.html)
- Scolari, C. (2004). *Hacer clic. Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*. Barcelona: Gedisa.
- Scribner, S. y M. Cole (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Selber, S. (2004). *Multiliteracies for a digital age*. Illinois, EUA: Southern Illinois University Press.

- Sholle, D. (s. f.). What is information? The flow of bits and the control of chaos. *MIT Communications Forum*. Recuperado el 4 de julio de 2010 de: [web.mit.edu/commforum/papers/sholle.html](http://web.mit.edu/commforum/papers/sholle.html).
- y S. Denski (1993). Reading and writing the media: critical media literacy and post-modernism. C. Lankshear y P. McLaren, eds. *Critical literacy. politics, praxis and the postmodern*. Nueva York: State University of Nueva York Press, pp. 297-321.
- Shor, I. y P. Freire (1987). *A pedagogy for liberation. dialogues in transforming education*. Westport, EUA: Bergin and Garvey.
- Silverstone, R. (2004). *¿Por qué estudiar los medios?* Buenos Aires: Amorrortu.
- Siragusa, L. y K. Dixon (2008). *Planned behavior: student attitudes towards the use of ICT Interactions in Higher Education*. Recuperado el 4 de octubre de 2010 de: [www.ascilite.org.au/conferences/melbourne08/procs/siragusa.pdf](http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne08/procs/siragusa.pdf).
- SØby, M. (2008). Digital competence- from education policy to pedagogy: the norwegian context. C. Lankshear y M. Knobel, ed. *Digital literacies: concepts, policies and practices*. Nueva York: Peter Lang, pp. 119-149.
- Squire, K. (2008). Video-game literacy. J. Coiro, M. Knobel y C. Lankshear y D. Leu, eds. *Handbook of research on new literacies*. Nueva York: LEA, pp. 635-669.
- Stone, M., F. Rennebohm y L. Breit (2006). *Enseñar para la comprensión con nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Paidós.
- Street, B (1998). New literacies in theory and practice: what are the implications for language in education? *Linguistics and Education*, vol. 10, núm.1, pp. 1-24.
- Swann, G. y T. Watts (2009). Visualization needs vision: the pre-paradigmatic character of virtual reality. S. Woolgar, ed. *Virtual society?* Nueva York: Oxford University Press, pp. 3-60.
- Tapscott, D. (1998). *Grown up digital. The rise of the net generation*. Nueva York: McGraw Hill.
- (2009). *Grown up digital*. Nueva York: McGraw Hill.
- Tashakkori, A. y C. Teddlie (1998). *Mixed methodology. Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, EUA: Sage.
- Thomas, A. (2007). *Youth on line. Identity and literacy in the digital age*. Nueva York: Peter Lang.
- Tiffin, J. y L. Rajasingham (1997). *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*. 1a. ed. Barcelona: Paidós.
- Toppo, G. (2009). What to learn: “core knowledge” or “21st century skills”? *USA today*, marzo, 5. Recuperado el 21 de diciembre de 2010 de: [www.usatoday.com/news/education/2009-03-04-core-knowledge\\_N.htm](http://www.usatoday.com/news/education/2009-03-04-core-knowledge_N.htm).
- Tyner, K. (1998). *Literacy in a digital world*. Mahwah, EUA: LEA.
- (2003). Beyond boxes and wires: literacy in transition. *Television New Media*, núm. 4, pp. 371-388.



- (2010). New media and the promise of school change. *Journal of Media Literacy*, vol. 57, núms. 1-2, pp. 8-14.
- Vasudevan, L. y H. Lamont (2008). Moving beyond dichotomies of media engagement in education: an introduction. H. Lamont y L. Vasudevan, eds. *Media, learning, and sites of possibility*. Nueva York: Peter Lang, pp. 1-2.
- Watt, S., M. Lea y R. Spears (2009). How social is internet communication? A reappraisal of bandwidth and anonymity effects. S. Woolgar, ed. *Virtual society?* Nueva York: Oxford University Press, pp. 61-77.
- Webster, F. (2006). *Theories of information society*. 3a. ed. Nueva York: Routledge.
- Wenger, E. (1998). *Learning, meaning, and identity*. Nueva York: Cambridge University Press.
- White, L. (1966). *Medieval technology and social change*. Nueva York: Oxford University Press.
- White, M. (2006). *The body and the screen. Theories of internet spectatorship*. Cambridge: MIT Press.
- Wilson, A. (2000). There is no escape from third-space theory. D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic, eds. *Situated literacies. reading and writing in context*. Nueva York: Routledge, pp. 54-69.
- Winner, L. (1986). *The whale and the reactor. A search for limits in an age of high technology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wolf, M. (2005). *La investigación de la comunicación de masas. Críticas y perspectivas*. México: Paidós.
- Wolton, D. (2000). *Sobrevivir a internet*. Barcelona: Gedisa.
- Woolgar, S., ed. (2009). Five rules of virtuality. *Virtual society?* Nueva York: Oxford University Press, pp. 1-22.
- Wyatt-Smith, C. y J. Elkins (2008). Multimodal reading and comprehension in online environments. J. Coiro, M. Knobel y C. Lankshear y D. Leu, eds. *Handbook of research on new literacies*. Nueva York: LEA, pp. 899-940.

*De la calle a las aulas:  
el reto educativo de los nuevos alfabetismos digitales*

Núm. 5

Se terminó de editar en octubre de 2014  
en Epígrafe, diseño editorial  
Verónica Segovia González  
Marsella Sur 510, interior M, Colonia Americana  
Guadalajara, Jalisco, México  
La edición consta de 1 ejemplar