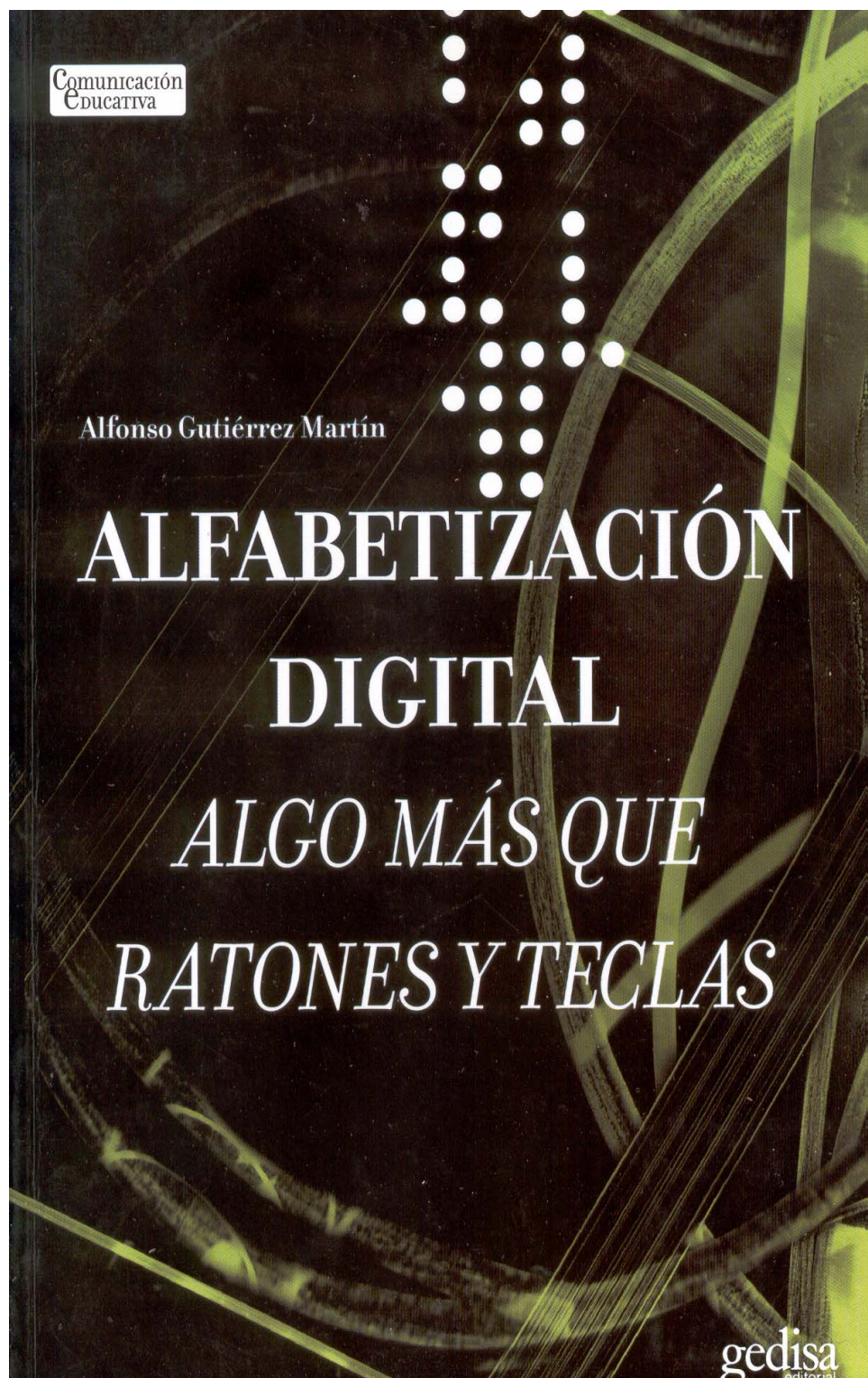


# Alfabetización digital

Algo más que botones y teclas

Por

Gutiérrez Martín, Alfonso.



Comunicación  
Educativa

Alfonso Gutiérrez Martín

# ALFABETIZACIÓN DIGITAL *ALGO MÁS QUE RATONES Y TECLAS*

gedisa  
editorial

Editorial Gedisa.

Primera edición:  
noviembre del  
2003.

Este material es  
de uso  
exclusivamente  
didáctico.

# Índice

---

## INTRODUCCIÓN

<b>1. Alfabetización en la sociedad de la información</b> .....	13
1. Cambio social y nuevos tipos de alfabetización.....	14
1.1. Neoliberalismo y devaluación de los servicios públicos.....	17
1.2. Globalización de la economía.....	20
1.3. Multiculturalismo y diversidad.....	24
1.4. El ciberespacio como ámbito de interacción.....	27
1.5. La información como mercancía en la sociedad del conocimiento.....	30
2. Nuevos lenguajes y nuevas formas de comunicar.....	36
3. Implicaciones educativas de la tecnología digital.....	41
<b>2. La dimensión digital de la alfabetización múltiple</b> .....	49
1. Alfabetización múltiple.....	50
2. Alfabetización digital.....	57
3. La alfabetización digital como alfabetización informacional.....	61
4. Alfabetización audiovisual: una oportunidad perdida.....	64
5. Alfabetización digital como capacitación multimedia.....	68
6. Alfabetización digital como «realalfabetización».....	70
7. Objetivos de la alfabetización digital.....	75
<b>3. Aspectos clave de la alfabetización digital</b> .....	81
1. Alfabetización digital: propuesta de bloques temáticos.....	85
2. Multimedia y digitalización en la sociedad de la información.....	88
3. Leer y escribir multimedia.....	95
4. Información digital en los documentos multimedia.....	101
4.1. El texto.....	101
4.2. El sonido.....	105
4.3. Los gráficos.....	110
4.4. La imagen en movimiento.....	116
<b>4. La creación multimedia como principio básico de la alfabetización en la era de la información</b> .....	125
1. Programas de autor y modelos de documentos multimedia interactivos.....	126
2. Elaboración de aplicaciones multimedia en entornos de alfabetización digital.....	130
3. Creación multimedia y alfabetización crítica.....	137
4. Diseño y producción de aplicaciones multimedia educativas.....	144
5. Las aplicaciones multimedia como recursos de enseñanza-aprendizaje.....	153
6. Comunicación multimedia, interactividad y aprendizaje.....	159
7. Evaluación de la comunicación en las aplicaciones multimedia.....	165
7.1. Dimensión técnica.....	166
7.2. Dimensión estética.....	166
7.3. Dimensión interactiva.....	167
7.4. Dimensión didáctica.....	169
7.5. Dimensión ideológica.....	171
<b>5. La alfabetización digital en la era de Internet</b> .....	177
1. El conocimiento de Internet como parte de la alfabetización digital.....	179
1.1. Qué es Internet y cómo surge.....	179

1.2. Cómo funciona Internet. Servicios básicos.....	186
2. Internet y educación. Posibles usos.....	198
2.1. Internet como recurso didáctico.....	201
A) Usos centrados en la Interacción.....	204
B) Usos centrados en la Comunicación.....	206
2.2. Internet como entorno educativo.....	209
A) Alfabetización digital y redes de formación.....	210
B) Aprendizaje a través de Internet.....	214
3. Democratización del ciberespacio.....	220
3.1. Libertad de acceso a Internet.....	224
3.2. Libertad de expresión en Internet.....	233
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>245</b>

## **La dimensión digital de la alfabetización múltiple**

Ya nos hemos referido en el capítulo anterior a la alfabetización en sentido amplio como una preparación básica para la vida. Utilizamos la expresión *alfabetización múltiple* para resaltar las diferentes dimensiones de esa capacitación, y consideramos necesario poner de manifiesto la amplitud del término alfabetización para dejar claro que con ella no nos referimos simplemente al tradicional *saber leer y escribir*, sino a las destrezas, conocimientos y aptitudes necesarias para vivir plenamente en sociedad y procurar un mundo mejor. Consideramos pues los fines últimos de la educación como continuo referente en cualquier tipo de alfabetización.

En el capítulo anterior planteábamos la necesidad de una nueva alfabetización para la era digital, y muchas instituciones educativas públicas y privadas se están planteando ya cuáles pueden ser las destrezas básicas de esta alfabetización directamente relacionada con las nuevas tecnologías multimedia. Honey y Tally (2001), por ejemplo, señalan como básicas cuatro tipos de alfabetización para la era digital. En primer lugar una *alfabetización tecnológica* sobre el funcionamiento de los dispositivos y los programas informáticos más comunes. Es interesante resaltar que la mejor forma de adquirir estos conocimientos instrumentales es, como más adelante vamos a explicar, poniéndolos en contextos donde se trate de responder a alguna necesidad educativa o tarea formativa. La segunda alfabetización apuntada por estos autores es la *alfabetización informacional*, a la que también vamos a referirnos a lo largo de este capítulo, considerada como la capacitación para ordenar, evaluar y analizar críticamente la avalancha de información digital a la que estamos sometidos. Bajo el término *alfabetización comunicacional* se incluyen una serie de destrezas necesarias para comunicarse eficazmente en entornos digitales, tales como saber plantear bien un razonamiento o una pregunta, distinguir entre una orden y una sugerencia, etcétera. Por último Honey y Tally consideran la *alfabetización para los medios* como un cuarto grupo de destrezas necesarias en la era digital. Un grupo de destrezas necesarias para conseguir un pensamiento crítico, para convertirse en productores de multimedia, y para comportarse como ciudadanos responsables en un mundo cada vez más *digital*. Más adelante analizamos también la alfabetización *mediática* y la educación para los medios, también llamada educación en materia de comunicación (García Matilla, 2003).

### **1. Alfabetización múltiple**

Se habla frecuentemente de la necesidad de ampliar el concepto de alfabetización, o de una alfabetización global que comprenda otras alfabetizaciones. Esta alfabetización global, total, integral, o *múltiple*, como aquí preferimos llamarla, tiene tres referentes básicos, imprescindibles e inevitablemente relacionados entre sí: *la información, la persona y la sociedad*. Con las necesarias salvedades y precisiones podríamos también considerar tres correspondientes dimensiones de la alfabetización múltiple: 1) alfabetización lingüística o informacional, con la información como principal referente; 2) la alfabetización ética o moral, centrada sobre todo en la formación integral de la persona, y 3) la alfabetización relacional o social, en la que los fines sociales de la educación y las necesidades de cada época determinan la acción educativa y alfabetizadora.

Estas tres dimensiones de la alfabetización múltiple son complementarias entre sí, habrán inevitablemente de solaparse y, si lo que se pretende es una formación integral de la persona, no tienen sentido por separado. Encontramos, sin embargo, ocasiones en las que es talla polarización de los contenidos y objetivos hacia una de estas dimensiones de la alfabetización básica, sobre todo hacia la dimensión informacional, que parecen olvidarse los otros aspectos.

Aunque la dimensión informacional, actualmente llamada también *digital*, es la más reconocida y tratada al estudiar la alfabetización, no podemos olvidar que la capacidad de procesar información corresponde a una persona con determinados valores que se relaciona con los demás en un contexto concreto. En este sentido, tratamos de evitar un concepto de alfabetización aséptico, que se nos presenta como una serie de destrezas en el tratamiento de la información dependientes sobre todo del tipo de lenguaje y del medio empleado. La alfabetización, sus contenidos y objetivos, nunca son independientes del modelo de persona y modelo de sociedad que se pretende en cada época y suele centrarse en el dominio de procesos que resultan útiles en sociedades, culturas y contextos determinados. Así parece entenderlo Semali (2001: 185) cuando dice que «la producción de significado a partir de las representaciones de los medios

depende del conocimiento compartido por la comunidad. Este conocimiento viene conformado por el sistema de valores y creencias de la comunidad, su concepción del mundo, su uso del lenguaje, y por la forma en que cada uno se sitúa en su propia cultura en relación con los demás».

Warschauer (1999: 2 y ss.) hace un breve recorrido histórico por las diversas formas de concebir la alfabetización en las distintas épocas. En él recoge los tres paradigmas de alfabetización escolar que Castells y Luke distinguen en la reciente historia de Estados Unidos, paradigmas todos ellos en gran parte determinados por las normas sociales, económicas y culturales de las distintas épocas.

En el siglo XIX el paradigma *clásico* de alfabetización suponía el conocimiento de la literatura y la retórica. La metodología se centraba en el aprendizaje memorístico, recitaciones orales, copia e imitación de la manera considerada «correcta» de hablar y escribir. Para aprender se utilizaba la Biblia y un reducido número de obras de la literatura griega y romana. Este paradigma, según los citados autores, respondía a las necesidades de una estructura social aristocrática, en la que la tierra, el poder y el conocimiento estaban muy concentrados en manos de unos pocos, y la educación suponía obediencia al poder ya la tradición.

Tras la masiva industrialización de principios del siglo XX, surge, imbuido por las ideas de Dewey, un paradigma *progresista* de alfabetización como un intento de proporcionar los conocimientos, las destrezas y actitudes sociales necesarios en una sociedad comercial, industrial y urbana. En este paradigma, la alfabetización se considera sobre todo como una forma de expresión personal, y la metodología predominante se centra en la interacción profesor-alumno y en el aprendizaje por descubrimiento. Los alumnos estudian educación cívica, historias de aventuras y textos que ellos mismos producen.

El paradigma progresista pronto encontraría un serio competidor en el paradigma *tecnocrático*, que terminaría por hacer desaparecer al primero. Según el paradigma tecnocrático, la alfabetización consistiría en la adquisición de una serie de destrezas de supervivencia necesarias para participar en la sociedad. La metodología gira en torno a la enseñanza programada, a los materiales didácticos de autoaprendizaje mediante los que el profesor es simplemente facilitador, y a la consecución de unos objetivos prefijados. Los contenidos básicos de la alfabetización son fundamentalmente destrezas específicas totalmente descontextualizadas. El paradigma tecnocrático, que aparece en los años cuarenta, reflejaba y servía a las necesidades de la estructura industrial fordista, predominante en esa época. A los alumnos en las escuelas se les exigía la realización de tareas específicas cuidadosamente programadas, del mismo modo que se les exigía trabajar a los empleados en las fábricas.

Ferguson (2003) advierte que ya desde hace muchos años *eminentes pensadores* han mostrado su preocupación por la extensión de la alfabetización, ya que se veía como problema que la gente *normal* aprendiese a leer y a escribir y pudiese desarrollar sus propias ideas. En el capítulo anterior ya citábamos la consideración de Platón sobre la conveniencia o no de la escritura. En Egipto también se conocía la escritura fonética, pero existía también un gran interés por parte de los escribas en no difundirla, pues cuanto más gente la conociera, más se limitaba su poder e influencia social. La polémica sobre la alfabetización generalizada ha llegado hasta épocas muy recientes. Delval (1990) recoge las palabras que el miembro del parlamento inglés Davies Giddy pronunció en una sesión de 1807, en la que se discutía el proyecto de ley sobre escuelas parroquiales, que pretendía proporcionar dos años de educación gratuita a los niños pobres: «Sin embargo, por muy especioso que en teoría pueda parecer el proyecto de proporcionar educación a las clases trabajadoras de los pobres, sería perjudicial para su moral y su felicidad; les enseñaría a despreciar su suerte en la vida en lugar de hacer de ellos buenos sirvientes en agricultura y en otros empleos laboriosos a los que su rango en la sociedad les ha destinado; en lugar de enseñarles la subordinación, los convertiría en facciosos y refractarios, como es evidente en los distritos manufactureros; les capacitaría para leer panfletos sediciosos, libros viciosos, y publicaciones contra la cristiandad; les haría insolentes con sus superiores; y, en pocos años, el resultado sería que la legislatura vería necesario dirigir el fuerte brazo del poder hacia ellos y proporcionar a los magistrados ejecutivos leyes mucho más vigorosas que las que existen actualmente».

A lo largo de la historia, el deseo de unos pocos de mantener el poder ha llevado a mantener también la ignorancia de otros muchos, a los que la alfabetización podía haber servido de liberación. Sin embargo, la alfabetización no necesariamente conlleva ni liberación ni transformación del *statu quo*. El saber leer y escribir se ha visto en ocasiones como conveniente incluso para las clases trabajadoras, siempre, eso sí, que se mantuviesen las distancias. Es decir, se propone generalizar una alfabetización que le permita al individuo tareas como escribir una solicitud, entender un decreto, hacer anotaciones, escribir con cierta corrección, etcétera, con el objetivo de conseguir una mano de obra más cualificada.

Los más capaces pueden aprender incluso a leer un periódico y obras seleccionadas de los maestros de la literatura. Sin embargo, como señala Ferguson (ibíd.), no existía el menor atisbo de pensamiento crítico ni mucho menos la posibilidad de conseguir una autonomía crítica, sino que la alfabetización se entendía como la adquisición de las destrezas básicas de decodificación del lenguaje verbal, es decir, de saber leer para interpretar el mundo de la forma que indicase la cultura hegemónica a la que había que someterse. En la

Edad Media, por ejemplo, algunos sectores de la Iglesia católica comprenden la conveniencia de que el pueblo sepa leer para así tener acceso a las Sagradas Escrituras, pero esta alfabetización, se advertía, conllevaba el peligro de querer interpretarlas libremente.

De hecho, y seguimos de nuevo a Ferguson, cada vez que la alfabetización se ha entendido como forma de liberación intelectual o de cualquier otro tipo, se ha intentado reconducirla hacia interpretaciones más benignas. «Puede incluso quedar reducida a una actividad de gente bien mediante la que se enseña a los pequeños Juanito y Juanita a escribir bien y clarito para que consigan un buen trabajo el día de mañana. O puede circunscribirse a un mudo de creatividad apolítica en el que las palabras son un medio para tejer sueños. Aunque yo me inclino por la segunda posibilidad -nos dice Ferguson-, desde un punto de vista educativo o social, ninguno de los dos enfoques es adecuado para conseguir una democracia en buen estado de salud».

La convivencia democrática como fin de la alfabetización nos obliga a educar para la democracia y a democratizar la educación, a desarrollar la autonomía crítica del individuo en su entorno social. Las dimensiones de formación personal y social propias de la alfabetización múltiple, como se ha visto, aparecen en los paradigmas más progresistas de cualquier época, no suponen una novedad de la era digital. Muy al contrario, al hablar de la alfabetización digital son muchos los que olvidan estas dimensiones para centrarse únicamente en una serie de destrezas en el manejo de lenguajes y dispositivos, en los procedimientos mecánicos de decodificación y codificación.

Precisamente por el grado de tecnificación de la sociedad y la educación en la actualidad, que nos sitúan cerca del paradigma tecnocrático apuntado, conviene recordar que, el concepto en sí de alfabetización, centrado en un principio exclusivamente en el lenguaje verbal y en los procedimientos mecánicos de codificación y decodificación de textos, ya evolucionó sustancialmente en las últimas décadas del siglo XX hacia modelos más centrados en el desarrollo personal y el bien social. En la mayoría de los tratados y planes de alfabetización, sobre todos los promovidos por la UNESCO, se superaba su carácter meramente instrumental de lectoescritura, para plantearse sus implicaciones individuales y sociales, así como la finalidad última de la alfabetización y su influencia en la transformación de los modelos de sociedad.

Según definición de la UNESCO, es analfabeta *funcional* la persona que no puede emprender aquellas actividades en las cuales la alfabetización (saber leer y escribir) es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad: «Una persona se considera alfabetizada cuando en su vida cotidiana puede leer y escribir, comprendiéndola, una oración corta y sencilla. [...] La alfabetización funcional se refiere a aquellas personas que pueden realizar todas las actividades necesarias para el funcionamiento eficaz de su grupo y comunidad, y que además les permite continuar usando la lectura, la escritura y el cálculo para su propio desarrollo y el de su comunidad» (UNESCO, 1986).

Con la aparición de nuevos y sofisticados dispositivos para la creación de textos multimedia en soportes digitales, con la combinación digital de diversos sistemas simbólicos, corremos el riesgo de volver a centrar nuestra atención en el estudio de las «formas» en detrimento del «contenido», no podemos caer en el error de quedarnos en el estudio de los «medios», sin llegar a los «fines». Es éste un problema actual que puede incrementarse en un futuro próximo, dada la importancia que se da al manejo de los dispositivos y la poca atención que se presta al estudio de los lenguajes. Como señala Plasencia (2001: 165), los jóvenes y niños están «antes en condiciones de editar audiovisuales que de reflexionar sobre el contenido que editan». El avance en la edición digital de vídeo, al alcance ya de cualquiera con un ordenador personal, cuando la alfabetización audiovisual no ha tenido un avance paralelo, viene a confirmar dicha observación. Lo mismo podría decirse, y tal vez con mayor razón, de los nuevos hiperdocumentos multimedia interactivos, en los que, de forma más específica, se centra la alfabetización digital.

Para Wells (1990), «estar plenamente alfabetizado es estar en condiciones de poder enfrentarse convenientemente con diferentes textos a fin de acceder a la acción, sentimiento u opinión en ellos propuestos en el contexto de un campo social determinado».

Cuando el «campo social determinado» del que nos habla es la sociedad digital en la que convivimos con infinidad de documentos multimedia, interactivos o no, es lógico pensar que la alfabetización en este contexto consistiría en capacitar al individuo para enfrentarse a textos variados en cuanto a su codificación y su soporte.

En su análisis de las condiciones para una *alfabetización total*, Wells (1990) explica cómo, en los últimos veinte años aproximadamente, la noción tradicional de alfabetización (que se ha entendido como la aplicación individual de una serie de técnicas para codificar o decodificar cualquier texto escrito) ha experimentado una cuádruple transformación.

*La primera transformación* se basa en el reconocimiento de la diversidad de los textos, la gran variedad de funciones y propósitos, útiles en nuestras vidas, que tienen éstos. Sostiene Wells que «diferentes propósitos dan lugar a diferentes tipos de textos, que requieren cada uno un modo diferente de comprensión. Por consiguiente, estar alfabetizado significa tener un repertorio de procedimientos y la habilidad para



seleccionar el procedimiento adecuado cuando nos confrontamos con distintos tipos de textos y la intención de realizar dicha confrontación».

Los tipos de textos con los que más frecuentemente nos encontramos en la sociedad occidental no son aquellos cuyo propósito principal es la «transmisión de información factual»: libros de referencias, memorias de trabajo, manuales escolares, etcétera, sino otro tipo de textos que están «conectados directamente con la acción», como anuncios publicitarios, mensajes, notas, etcétera, cuya recepción lleva a algún tipo de acción. Existe además, siempre según Wells, una tercera categoría que incluye textos que ofrecen no exactamente información, sino «la interpretación del autor del significado de esta información o de algún aspecto de la experiencia humana, real o imaginaria», tales como exposiciones sobre teorías científicas, historias y biografías, así como novelas, poemas y obras de teatro.

Tradicionalmente, al hablar de alfabetización, se ha prestado más atención a capacitar a los individuos para enfrentarse con textos que transmiten información (corresponden al modo *informativo* y requieren procedimientos orientados hacia la información), y a aquellos cuya función principal es indicar acción (corresponden al modo *funcional* y requieren procedimientos orientados a la acción efectiva). Sin embargo, aunque éstos son ciertamente importantes para los asuntos prácticos de la vida diaria -sostiene Wells-, es el tercero, orientado hacia la reflexión crítica e imaginativa, «el del "pensamiento letrado" (*literate thinking*), el más vital para la plena participación en una sociedad alfabetizada, ya que los textos de este tipo constituyen los recursos intelectuales y espirituales de una sociedad y es enfrentándonos con dichos textos que desarrollamos, descubrimos y comprendemos lo que somos, creemos y valoramos».

*La segunda gran transformación* que ha sufrido la noción tradicional de alfabetización se deriva del reconocimiento de la «estrecha relación entre alfabetización y pensamiento». El pensamiento genera conocimiento, y el conocimiento es poder.

Olson (1994: 277) señala que «la alfabetización contribuye al pensamiento en la medida en que convierte los propios pensamientos en objetos dignos de análisis». La alfabetización supondría la adquisición de una poderosa herramienta de pensamiento y análisis crítico. La alfabetización puede entenderse como capacidad de leer y escribir con sentido crítico, como herramienta para poder valorar lo que sucede en el mundo, los sentimientos, las intenciones, etcétera. El desarrollo de las teorías educativas de Paulo Freire, principalmente para la alfabetización de adultos en América Latina, van en la línea de desarrollar este sentido crítico, esta reflexión que habrá de pasar a la acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.

*La tercera transformación* que se ha producido, según Wells (ibíd.), en «nuestra comprensión lectoescritora [...] se refiere al reconocimiento del parecido esencial entre la escritura y otras formas de representación simbólica de los *mass media* tales como el software del computador y la televisión, en lugar de tinta y papel». Estas nuevas formas de representar la realidad, aunque comparten con el texto escrito las características esenciales de uso de los sistemas convencionales de simbolización y permanencia de representación, dan lugar, por su carácter singular, a que podamos hablar de distintas alfabetizaciones: visual, audiovisual, informática, multimedia, etcétera.

*La cuarta y última de las transformaciones* señaladas por el autor canadiense en el artículo citado es la de considerar la naturaleza social y colaborativa de la lectoescritura. Aunque leer y escribir puedan en muchos casos considerarse como actividades individuales, la creación y la interpretación de textos no se dan nunca en un vacío social sino que existen un contexto y unos mediadores, con sus propias características, que condicionan tanto la creación como la interpretación de significados.

La alfabetización múltiple necesaria para el nuevo milenio será aquella que capacite a las personas para utilizar los procedimientos adecuados al enfrentarse críticamente a distintos tipos de texto, (diferentes en cuanto a su función y su sistema de representación simbólica), y para valorar lo que sucede en el mundo y mejorarlo en la medida de sus posibilidades.

Veamos ahora qué podemos entender por alfabetización digital, o, mejor dicho, analicemos la dimensión digital de la alfabetización múltiple, considerada a su vez como una alfabetización digital o multimedia centrada en el procesamiento de la información, que hoy día se nos ofrece en su mayor parte digitalizada.

## **2. Alfabetización digital**

El imparable avance en la capacidad de procesamiento de la información en los ordenadores personales ha hecho posible que los textos, los sonidos y las imágenes que con anterioridad se registraban en los distintos medios (papel, cinta magnética, celuloide, etcétera) encuentren un lenguaje común -el lenguaje digital de ceros y unos- y un soporte único. Aunque en un principio sólo la información alfanumérica podía traducirse a ceros y unos, más tarde los gráficos, y ahora también el sonido y el vídeo, han podido ser digitalizados, con lo que su información es susceptible de ser interpretada por la computadora.

La *digitalización* de la información constituye la clave de la creación de entornos y documentos multimedia. Con la digitalización se superan las dificultades de los multimedia de soporte múltiple y se favorece en gran medida la integración de lenguajes. Textos, gráficos, sonidos e imagen (fija y en movimiento), una vez digitalizados, pueden ser modificados, editados y combinados muy fácilmente entre sí. Pueden realizarse infinitas combinaciones de lenguajes, ordenarse de distintas formas, hacer copias exactas del original, crear índices que ayuden a localizar la información, etcétera.

La digitalización de la información también facilita enormemente su transmisión a través de las redes de comunicación, así como el acceso prácticamente inmediato a un documento desde cualquier parte del mundo (del mundo conectado, claro está), y la *navegación* por el ciberespacio de un segmento de información a otro.

En las últimas décadas, el adjetivo «digital» se ha colocado como signo de distinción y modernidad calificando a multitud de sustantivos, y así «alfabetización digital» se ha convertido en una de las expresiones más usada como sinónimo de «alfabetización informacional», «alfabetización en información» o «alfabetización lingüística». Ha pasado a ser el término de moda, desplazando incluso a la palabra «información», por el mero hecho de que ésta, objeto de la alfabetización, está digitalizada.

Otra serie de términos anglosajones relacionados con la alfabetización que aluden más a la tecnología que a los contenidos y que también se está extendiendo a todo el mundo en el campo de las TIC e Internet es la formada por el prefijo «e-» de *electronic*, y términos como aprendizaje (*e-learning*), comercio (*ecommerce*), negocios (*e-business*), gobierno (*e-government*), etcétera.

La definición de *e-learning* que la Unión Europea utiliza en sus documentos oficiales es un buen ejemplo del sesgo tecnológico: «*e-learning* se define como la aplicación de nuevas tecnologías multimedia e Internet para mejorar la calidad del aprendizaje facilitando acceso a recursos y servicios, y posibilitando el intercambio y la colaboración».

También en el caso de alfabetización se ha creado el concepto «*e-literacy*» (o alfabetización electrónica en traducción literal) que tal vez no haya tenido demasiado éxito por tener una pronunciación similar a *illiteracy* (incompetencia o analfabetismo). La alfabetización electrónica aparece casi siempre ligada a Internet y a leer y escribir en la pantalla, y, según Warschauer (1999: 13), «supone no sólo adaptar nuestros ojos a leer en la pantalla en lugar de en la página, sino también adaptar nuestra visión de la alfabetización, su naturaleza y los fines de la lectoescritura».

También la denominación «alfabetización digital», a pesar de su relativamente reciente aparición y su utilización indiscriminada, tiene ya sus propias connotaciones. Una de ellas es que se aplica sólo cuando la información es multimedia y los documentos no lineales e interactivos. Algunos expertos, además, limitan el significado de alfabetización digital a la utilización de información en redes como Internet; y otros al uso del ordenador.

Uno de los autores que más ha contribuido a la gran popularidad de la expresión *alfabetización digital* ha sido Paul Gilster, con la publicación en 1997 de su libro *Digital Literacy*. Y es precisamente esta publicación un buen ejemplo de la confusión existente en torno a un concepto que se ha impuesto más por la influencia del discurso tecnológico que por la necesaria precisión terminológica. En la primera página de su libro, Gilster comienza definiendo la alfabetización digital como «la capacidad de comprender y usar la información en múltiples formatos, y de fuentes varias cuando se presenta a través de ordenadores». En páginas sucesivas aclara que no se trata simplemente de leer, sino de comprender y de «pensar críticamente» (Gilster, 1997: 3), y que la alfabetización digital tiene más que ver con el dominio de las ideas que con el dominio del teclado (ibíd.: 15). Nicholas y Williams (1998) critican esta obra de Gilster por no estar «muy bien organizada, ni siguiendo una lógica» (cit. en Bawden, 2001). En varias ocasiones, Gilster, el máximo exponente de la alfabetización digital, se refiere a la «competencia de evaluación del contenido y de pensamiento crítico sobre la información», como la competencia «más esencial, más significativa, y primordial», de forma que si no se domina, «las demás destrezas caerán en saco roto, y que todavía sigue siendo decisiva». Sin embargo, en el resto del libro, Gilster considera una segunda competencia, la habilidad de manejar información dinámica y no secuencial, como la base del concepto mismo, y nos dice que, aunque no tengamos que llegar a convertirnos en programadores, la alfabetización digital «se refiere a una forma de leer y comprender la información diferente de lo que hacemos cuando nos sentamos a leer un libro o un periódico. Las diferencias son inherentes al medio mismo, y la alfabetización digital incluye su dominio, (ibíd.: 28). Sin embargo, más adelante aclara que la alfabetización digital «va más allá de la adquisición de las destrezas necesarias para el uso de las herramientas» (ibíd.: 35).

Gilster sugiere la existencia de cuatro competencias centrales en la alfabetización digital, con independencia de los cambios tecnológicos: 1) construcción de conocimiento (a la que dedica el capítulo 7 de su obra); 2) búsqueda en Internet (capítulos 3 y 6); 3) navegación por hipertexto (capítulo 5); y 4) evaluación del contenido (capítulo 4). Se ha acusado a este autor, pionero en la definición de alfabetización digital, de identificar la alfabetización digital con lo que podríamos llamar una alfabetización para Internet.



Es una tendencia que se ha incrementado en los últimos años, pero, a pesar de la gran importancia que Gilster da al mundo de las redes, en opinión de Bawden (2001), sería un error igualar su concepción de alfabetización digital con alfabetización en Internet, ya que «en el contexto de la *construcción del conocimiento*, que Gilster considera como uno de los componentes centrales en la alfabetización digital, concretamente destaca que esto requiere *evidencia a través de múltiples fuentes, y no sólo de la www*». Internet debería considerarse una entre muchas de las fuentes de ideas en una sociedad tecnológica como pueden ser los libros de referencia en las bibliotecas, los periódicos y revistas de ocio impresos, la televisión, y las obras literarias impresas.

En esta exposición hemos elegido el término «digital» para designar la alfabetización necesaria en nuestros días por lo que ha supuesto la digitalización en la forma de crear, estructurar y acceder a la información. Nuestro interés, sin embargo, no se centra tanto en la forma de codificar la información desde el punto de vista técnico, ni en la clase de soporte físico, sino en el tipo de lenguajes utilizados en los documentos predominantes y su propuesta comunicativa implícita. El lector habrá observado que ya en páginas anteriores hemos identificado la «alfabetización digital con «alfabetización multimedia», expresiones que consideraremos como sinónimos en estas páginas.

La alfabetización digital o multimedia que aquí proponemos para el tercer milenio será aquella que capacite a las personas para utilizar los procedimientos adecuados al enfrentarse críticamente a distintos tipos de texto, (diferentes en cuanto a su función y su sistema de representación simbólica), y para valorar lo que sucede en el mundo y mejorarlo en la medida de sus posibilidades.

### 3. La alfabetización digital como alfabetización informacional

En el concepto global de alfabetización digital de carácter multimedia que utilizamos en esta publicación incluimos integradas las distintas *alfabetizaciones* centradas en la información y los lenguajes. La alfabetización multimedia comprende los diversos contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que se consideran como básicos e imprescindibles para la comunicación, expresión y representación utilizando distintos lenguajes y medios.

Para profundizar en el concepto de alfabetización informacional y sus numerosas acepciones resulta de gran interés el estudio de David Bawden, «Alfabetización informacional y alfabetización digital. Revisión de los conceptos». Como él mismo señala en la presentación, «el artículo comienza con el concepto básico de "alfabetización", que se expande para incluir nuevas formas de alfabetización, más acordes con los complejos entornos informacionales. Algunas de éstas, como la alfabetización informática, la bibliotecaria y la alfabetización en medios, están ampliamente basadas en destrezas específicas, pero las sobrepasan en alguna medida. Estas alfabetizaciones conducen a conceptos generales, como son alfabetización informacional y alfabetización digital, que estando basadas en conocimiento, percepciones y actitudes, se apoyan en las alfabetizaciones basadas en destrezas más simples».

Tyner (1998: 92-97), por su parte, considera seis diferentes *multialfabetizaciones* para cubrir lo que para nosotros constituyen los contenidos de una educación digital o multimedia básica.

Esta autora destaca tres *alfabetizaciones instrumentales* y otras tres *representacionales*. Las tres primeras estarían relacionadas con los conocimientos mínimos sobre informática (*computer literacy*), redes (*network literacy*) y tecnología (*technology literacy*) respectivamente. Las tres restantes se centran más en el análisis de los mensajes y de cómo se produce el significado y giran en torno a la información (*information literacy*), la imagen visual (*visualliteracy*) y los medios (*media literacy*). Existen claras interrelaciones entre estas *alfabetizaciones*, y las características que comparten no nos permiten hablar de ninguna de ellas por separado.

Tyner (ibíd.: 94-95) hace una interesante recopilación de definiciones que distintos autores han dado de dichas alfabetizaciones.

La *alfabetización informática* consiste en una serie de conocimientos sobre el funcionamiento de las computadoras u ordenadores, sobre el funcionamiento de la unidad central, los periféricos, etcétera, así como suficientes conocimientos acerca de las redes como para que el usuario pueda moverse por ellas sin demasiada dificultad.

La *alfabetización en redes* (*network literacy*) comprende un conjunto de conocimientos y una serie de destrezas. Como *conocimientos* básicos se señalan:

1. Ser conscientes del alcance, trascendencia y posibles usos de las redes y los medios globales de información;
2. comprender el papel de las redes de información en la resolución de problemas y en las actividades diarias, y

3. comprender cómo la información en red se genera, se maneja y se pone a disposición de los usuarios.

Entre las *destrezas* que conlleva la alfabetización en redes se señalan:

1. La capacidad de adquirir cierta información específica que se halle en las redes de información, utilizando para ello las herramientas de búsqueda adecuadas;
2. la capacidad para manipular la información de las redes combinándola con la procedente de otros recursos y modificándola de acuerdo a objetivos específicos, y
3. la capacidad para servirse de la información de las redes en asuntos laborales y personales, y para obtener servicios que mejoren su calidad de vida.

La *alfabetización tecnológica (technology literacy)* se asocia a lo que significa la tecnología educativa, que se define como un proceso integrado y complejo en el que están implicadas personas, ideas, dispositivos y organización para analizar problemas, y diseñar, poner en práctica, evaluar y arbitrar soluciones para esos problemas relacionados con cualquier aspecto del aprendizaje. (*Association for Educational Communications and Technology*).

Con la *alfabetización de la información (information literacy)*, según la Asociación Americana de Bibliotecas, el educando adquiere las destrezas necesarias para localizar, evaluar y utilizar eficazmente la información en su vida profesional y personal. También se ha definido *information literacy* como la capacidad de localizar, analizar, evaluar, sintetizar y usar información procedente de diversas fuentes.

Por *alfabetización visual (visualliteracy)* se entiende la capacidad de comprender (leer) y utilizar (escribir) imágenes y de pensar y aprender en imágenes. También se ha definido como la capacidad tanto de interpretar como de crear imágenes en varios medios con el fin de comunicar con eficacia.

Con la *alfabetización para los medios (media literacy)* se intenta ayudar a los educandos a desarrollar una comprensión crítica de la naturaleza de los medios de masas, de las técnicas que utilizan y del impacto que producen. Más concretamente es una educación cuyo principal objetivo es aumentar el nivel de comprensión y disfrute de los estudiantes con los medios, favorecer la comprensión de cómo los medios producen significados, cómo se organizan, cómo construyen su propia realidad. Todo ello sin olvidar las destrezas y conocimientos necesarios para crear productos multimediales. La alfabetización para los medios ha sido también definida como la capacidad de acceder, analizar y producir comunicación de varias formas.

Consideramos necesario reunir en lo que aquí llamamos *alfabetización multimedia o digital* los objetivos y contenidos mínimos de todos los enfoques (o alfabetizaciones) relacionados con la información y la comunicación en sus diferentes formas. Esta alfabetización digital no debe entenderse como la adquisición descontextualizada de las destrezas y conocimientos anteriormente citados que, una vez adquiridos, pueden utilizarse en la interpretación de la realidad. Más bien entenderíamos la alfabetización digital como un proceso que es parte integral de la interacción social a través de la cual el individuo va desarrollando su personalidad. La alfabetización digital es, como señalábamos al comienzo de este capítulo, parte integrante de una alfabetización múltiple, en la que la dimensión *informacional o lingüística*, tal vez la más inmediata, va acompañada de la dimensión personal y social, de una alfabetización moral y social.

Las interpretaciones que hagamos de los códigos y mensajes son en parte individuales, pero en parte también son reflejo del lugar que ocupamos en una determinada sociedad: nuestro grupo de edad, género, poder adquisitivo, aficiones, tradiciones, familia, etcétera.

La alfabetización digital, como cualquier otra, será siempre un proceso social con repercusiones en la transformación de la propia sociedad, una alfabetización que Gimeno Sacristán (1999: 38) denomina *ilustradora*: «La alfabetización eficaz -nos dice- supone poner a los sujetos a las puertas del poder que implica la posesión del conocimiento a través del dominio del lenguaje. La alfabetización ilustradora (que hoy llamaríamos crítica, con Freire) es, ante todo, capacidad para participar en la reconstrucción cultural y social».

El dominio del lenguaje y la competencia comunicativa constituyen el primer paso en esta alfabetización multimedia, y, si los lenguajes cambian y las formas de comunicar también se ven modificadas por las tecnologías digitales, es inevitable un continuo replanteamiento de la alfabetización multimedia, si ha de ser verdaderamente funcional. «Necesitamos un *nuevo concepto de competencia* (comunicativa) y una visión más rica y plural, salir del escrituro-centrismo para seguir hablando de asuntos reales y, sobre todo, para seguir luchando por la idea de poder ser dueños de nuestro propio destino social» (Pérez, 2000: 103 ).

#### 4. Alfabetización audiovisual: una oportunidad perdida

La alfabetización llamada básica o tradicional, centrada en la lectoescritura, en el lenguaje verbal escrito, ha sido y sigue siendo la predominante, aun cuando durante el siglo XX, el lenguaje audiovisual, primero con el cine y después con la televisión, se ha hecho omnipresente y ha modificado el panorama de la comunicación de masas.

A pesar de la ingente cantidad de mensajes y documentos audiovisuales a los que cada día nos enfrentamos, no se ha desarrollado suficientemente una alfabetización audiovisual que nos capacite para *leer* y *escribir* con imágenes y sonido. La digitalización de la información verbal, sonora, visual y audiovisual facilita en gran medida la integración de los distintos lenguajes en los mismos medios y soportes, facilita la creación de un nuevo lenguaje: el lenguaje multimedia. La alfabetización multimedia, por tanto, en su función más instrumental, se ocupa de enseñar a *leer* y *escribir* con texto, sonido e imágenes en documentos no lineales e interactivos.

El evidente predominio de la letra impresa en los entornos educativos prácticamente nos asegura en la mayor parte de la población un conocimiento suficiente del lenguaje verbal como para abordar el estudio del lenguaje multimedia. No ocurre lo mismo con el lenguaje de la imagen, como advierten Aparici y García-Matilla (1989: 10): «Si consideramos como analfabeto funcional a aquel individuo que por diferentes causas decodifica unos signos sin poder reflexionar sobre ellos, sin poder entender la relación entre su significado y su significante, sería oportuno investigar de qué manera se da esa situación ante un producto audiovisual.

Aunque durante las últimas décadas numerosos educadores han venido insistiendo en la importancia de los mensajes audiovisuales y en la necesidad de incorporar su estudio a la educación formal, no podemos considerar a la generalidad de nuestra población con los conocimientos necesarios para entender cómo las imágenes y los sonidos crean significados, y, menos aún, con la capacidad de reflexionar sobre tales signos.

El abandono que la alfabetización audiovisual ha sufrido en la educación básica se debe probablemente, por una parte, a la inercia y lentitud de reacción de los sistemas educativos a los cambios en la sociedad, y, por otra parte, a la «naturalidad» de las representaciones audiovisuales, por su alto grado de iconicidad o similitud con lo representado. Es obvio que la abstracción del lenguaje verbal exige un aprendizaje sistemático de sus códigos convencionales. Nadie podrá establecer una relación entre la palabra *house* y la realidad «casa» si no conoce mínimamente la lengua inglesa, de igual modo que no necesitamos un aprendizaje sistemático para asociar esta realidad «casa» a la imagen de una casa. De hecho en representaciones como la fotografía o la imagen en movimiento llega a confundirse la imagen con la realidad en el sentido de considerar aquella como fiel e incuestionable reflejo de la realidad representada.

Mientras que para conocer el significado de los textos verbales es necesario el conocimiento de determinados códigos lingüísticos, el significado de los textos visuales y audiovisuales parece tan obvio que ni siquiera somos conscientes de que hay una codificación, una construcción del mensaje de acuerdo a una serie de reglas que, tal vez inconscientemente, hemos ido aprendiendo en nuestro contacto diario con el lenguaje audiovisual.

No es este el lugar para extendernos sobre los objetivos o contenidos mínimos de la alfabetización o educación audiovisual,<sup>1</sup> pero sí consideramos conveniente analizarlos brevemente para poner de manifiesto el desplazamiento progresivo que se ha producido desde la atención prestada a los lenguajes hacia la atención que se presta en la alfabetización digital a los propios medios.

La creciente complejidad de las tecnologías implicadas en los, medios de producción y difusión de la información reclama la atención de los estudiosos de las nuevas formas de comunicar. La importancia que adquieren los medios con respecto a los mensajes, que daría lugar al famoso aforismo de McLuhan, «el medio es el mensaje», se pondrá especialmente de manifiesto con las Nuevas Tecnologías Multimedia.

A las expresiones *lectura de imágenes* o *alfabetización visual*, equiparables ala lectoescritura y la alfabetización tradicional, pronto les suceden otras como *educación para los medios*, *enseñanza de los medios*, o *alfabetización mediática*, *informática*, etcétera, que se centran más en el conocimiento de los propios medios o dispositivos, llegando a veces (sobre todo en el caso de la informática) a olvidarse de los mensajes.

Sin llegar a estos extremos, pero ante la necesidad de considerar el medio también como mensaje, la educación audiovisual, educación para los medios o educación en materia de comunicación, incluyen entre sus contenidos básicos el análisis de las empresas mediáticas, el funcionamiento de los dispositivos de creación de documentos, etcétera.

---

<sup>1</sup> Pueden consultarse Aparici (coord.) (1996); Tyner (1998), y (VV. AA. para el Ministerio de Educación de Ontario, 1989: 8-10), por ejemplo, para el estudio de los principios de la enseñanza audiovisual. En <http://www.media-awareness.ca/eng/med/bigpict/keycons.htm> (consultado mayo 2003) se señalan algunos aspectos clave de la alfabetización mediática (*media literacy*).

Asumiendo el riesgo que supone una excesiva simplificación, ofrecemos al lector un resumen de los conceptos clave de la alfabetización mediática y educación para los medios:

- Los documentos que nos ofrecen los medios de comunicación no son un mero reflejo de la realidad que representan, no son ventanas al mundo, no son trozos de realidad plasmados en un soporte; son construcciones, formas de representar una realidad. Una fotografía de una casa es una forma de representar la realidad «casa» como lo sería un dibujo, un ideograma, o las palabras «house», «maison» o «casa». A pesar de su aspecto «natural», los productos de los medios son cuidadosas elaboraciones que obedecen a razones técnicas, a condicionantes del propio lenguaje, y, por supuesto, a las intenciones de sus creadores.
- Las empresas mediáticas son complicados entramados con grandes intereses comerciales e ideológicos que aparecen reflejados en las propias producciones y en las formas de distribución.
- Los medios de comunicación actúan como agentes educadores de la audiencia, transmiten una ideología y contribuyen decisivamente a crear una determinada identidad cultural o tipo de sociedad.
- Las audiencias no son entes pasivos y amorfos, sino que participan en la negociación de los significados propuestos por los productos mediáticos. Dos espectadores del mismo programa de televisión procesan la información de forma diferente dependiendo de las condiciones de recepción, de los intereses personales, conocimientos previos, etcétera. Cada uno «negocia» el significado de forma diferente.
- En una economía de mercado la cantidad de espectadores o consumidores de un producto mediático justifica a dicho producto y se convierte en la principal razón de su existencia. Si un programa tiene éxito comercial, si «vende bien» no se cuestiona su calidad o su posible influencia negativa o positiva. Si «no vende», tampoco desaparece sin más. La persona se considera valor de cambio, como mercancía, y la publicidad como «industria especializada en la producción de consumidores» (Sánchez Ferlosio, 2003: 60).

Si analizamos detenidamente éstas y otras características similares atribuidas a los medios de comunicación de masas y de sus productos, veremos cómo podrían ser también fácilmente aplicables a la producción impresa. De hecho no se hacen especiales distinciones entre medios de comunicación de masas audiovisuales y medios con predominio de lenguaje verbal escrito como la prensa. Sin embargo este tipo de aspectos, relacionados más con los sistemas de producción que con el lenguaje empleado, nunca se han considerado como aspectos clave de la alfabetización verbal que debieran ser desarrollados en las escuelas.

En la educación formal la alfabetización se ha tomando en su sentido más restrictivo: como la capacitación de la persona para leer y escribir, para aplicar una serie de técnicas para codificar o decodificar cualquier texto escrito. La escasa complejidad de uso de los soportes de los textos y de las herramientas de escritura hace innecesaria una formación específica sobre estos dispositivos. Como veremos, no es el caso de la alfabetización digital.

## 5. Alfabetización digital como capacitación multimedia

Si, por razones puramente formales, tuviésemos que distinguir entre previas alfabetizaciones (como la verbal, audiovisual, informática, musical, telemática, artística, etcétera), y la alfabetización digital multimedia, tal vez ésta no tuviese como principal característica definitoria el hecho mismo de ser «multimedia» en su sentido más estricto: la integración de texto, sonido e imagen. En realidad, como señala Lemke (1997), «cualquier alfabetización es alfabetización multimedia: no es posible crear significado con la lengua por sí sola, debe existir siempre una realización visual u oral de los signos lingüísticos que aporta significado no lingüístico en sí misma como el tono de voz o el estilo de ortografía». Según este autor, por lo tanto, para que los signos puedan funcionar como tales han de tener algún tipo de realidad material o soporte, una «forma de ser material» que es portadora de significados codificados con más de un código. «Toda la semiología -dice- es semiología multimedia, y toda la alfabetización es alfabetización multimedia».

Paradójicamente, pues, la característica más definitoria de los nuevos documentos multimedia propios de la alfabetización digital no sería el hecho de ser *multimedia*, sino más bien su *estructura hipermedia* y su *interactividad*, sólo posibles gracias a la digitalización. La estructura arbórea y la posibilidad de recorridos alternativos determinan una forma de aproximación a la información diferente a la tradicional. Frente a la linealidad de los discursos verbal y audiovisual, los nuevos productos presentan la información en estructura *red*; mientras que los documentos verbal y audiovisualmente codificados hacen una única propuesta de recorrido, los documentos multimedia presentan diferentes alternativas de *navegación* por la información, todas ellas igualmente válidas.

Colorado Castellary (1997: 13) señala que la creación y el desarrollo del hipertexto y del hipermedia «están marcados por la búsqueda incesante de la unión de diferentes lenguajes en un mismo sistema y por la ligazón de los conceptos a través de la asociación interactiva. De hecho, podemos decir que no hay un auténtico hipermedia cuando el soporte es empleado como un simple archivo y no se utiliza la interactividad». Establece Colorado (ibíd.: 13-16) tres niveles o paradigmas en la construcción del hipermedia: a) el *nivel de presentación*, en el que el hipermedia es un archivo donde se almacenan datos u *objetos* de forma sistemática, y el grado de interactividad es básico, ya que el usuario se limita a ir de un dato a otro según el criterio de clasificación determinado previamente; b) el *nivel de información*, que añadiría al nivel anterior información adicional sobre los *objetos* presentados, ampliando, clarificando y explicando, y en el que el usuario no se limita a contemplar lo que se le presenta, sino que *indaga* a través de la navegación por la información textual o audiovisual suministrada, y c) el *nivel de comunicación interactiva*, que supone la explotación extensiva e intensiva del ámbito hipermedia. Ya no sólo el objeto es presentado ni la información facilitada, ahora el hipermedia es el instrumento que impulsa el conocimiento humano. El usuario no se limita a ver o indagar, sino que es invitado a participar generando conocimiento a través de la comparación, la interpretación y el análisis, y, en su mayor grado, cuando el usuario puede aportar e incorporar al multimedia sus propias opiniones, textos, imágenes y sonidos. «El hipermedia bien construido -sostiene Colorado- constituye una estructura abierta de conocimiento participativo.»

Un primer nivel de alfabetización digital capacitaría al individuo para construir significados a partir de los nuevos modos de representar y presentar el mundo que surgen con el desarrollo de nuevas tecnologías, nuevos complejos comunicativos y diversos sistemas simbólicos. Resulta obvio pensar que, incluso considerando la alfabetización digital en su sentido más restringido de saber leer y escribir los nuevos hiperdocumentos, ésta incluiría otras alfabetizaciones (verbal, audiovisual e informática) que nos permitan la utilización significativa de los componentes del multimedia: texto, sonido e imagen, así como su procesamiento informático.

La alfabetización digital multimedia no se añade a la alfabetización verbal o a la audiovisual, sino que las integra aportando características propias de interpretación y relación con el documento derivadas de la interactividad. Por una parte se produce la convergencia de lenguajes y medios y por otra se modifican sustancialmente los contextos y condiciones de recepción/inmersión. Como ya apuntábamos en el apartado anterior, la incapacidad de enfrentarse críticamente a distintos tipos de texto en distintas condiciones de recepción determinará los analfabetos del tercer milenio. Aun más, la alfabetización digital crítica, que aquí proponemos, se basa más en la capacitación para *escribir* multimedia que para *leer* los nuevos textos en nuevos contextos. Y esto es así porque la creación de documentos multimedia supone un conocimiento de los distintos lenguajes necesarios también para poder leer hipermedia, interpretar críticamente los mensajes y conocer su forma de crear significados.

## **6. Alfabetización digital como «realalfabetización»**

La alfabetización en su sentido más básico y tradicional, saber leer y escribir el lenguaje verbal, ha sido uno de los objetivos que con respecto a la cultura en el mundo ha distinguido al recién acabado siglo XX. La UNESCO y los organismos internacionales correspondientes se proponían erradicar el analfabetismo prestando especial atención a los países en vías de desarrollo. Se partía del supuesto de considerar la educación como uno de los derechos humanos fundamentales y se instaba a todos los gobiernos a luchar contra el analfabetismo. Más que un privilegio de las élites o de los países desarrollados, la alfabetización se veía como un derecho de todos y una necesidad de los países menos favorecidos.

En la actualidad la educación, y, por lo tanto, la alfabetización, sigue siendo considerada como uno de los derechos humanos universalmente reconocidos. Nadie niega ni va a negar a una persona o a un pueblo el derecho a la alfabetización. De hecho ahora más que nunca se exige una alfabetización que nos prepare para el siglo XXI. Se habla, como hemos visto de alfabetización para la información (informacional), para Internet, de la alfabetización digital, tecnológica, etcétera, y se plantea como una necesidad de nuestro tiempo. Sin embargo, hay algunos aspectos de esta demanda de alfabetización en el siglo XXI que la hacen diferente de la demanda de una alfabetización básica para todos que está todavía por lograr.

Según cifras de la UNESCO sobre el año 2000 ([www.uis.unesco.org](http://www.uis.unesco.org), en junio 2003), el número de habitantes del planeta de más de 15 años que saben leer y escribir no llega al 80 por ciento. Existen aproximadamente 862 millones de adultos analfabetos en el mundo, dos tercios de los cuales son mujeres. El número de analfabetos ha bajado del 22,4 por ciento en 1995 al 20,35 por ciento de la población mundial en el 2000.

Basándose en las tendencias actuales, el Instituto de Estadística de la UNESCO estima que en 2010 el número de analfabetos habrá descendido a 824 millones, lo cual representará un 16,5 por ciento de la población mundial de ese entonces.

Las actuales demandas de alfabetización digital parecen dar por supuesta la alfabetización básica de saber leer y escribir para pedir en realidad una *real alfabetización* de los alfabetizados. En la mayoría de los casos en que se defiende la necesidad de una alfabetización digital o multimedia, lo que en realidad se pide es una adaptación de la alfabetización a la sociedad digital y a los nuevos medios.

El tercer milenio, por lo tanto, ha comenzado con dos necesidades básicas en lo que a la educación de la sociedad mundial se refiere. Primero, la alfabetización básica, la atención a los analfabetos (los que no saben leer, escribir, ni los cálculos básicos), que son todavía demasiados. Segundo, la alfabetización digital de quienes se consideran alfabetizados, que saben leer, escribir, realizar los cálculos básicos, pero que no poseen las destrezas necesarias para acceder y usar la información multimedia y digitalizada.

En la UNESCO son conscientes de ambos tipos de necesidades y tratan de incluirlas en sus programas de acción. Dos claros ejemplos lo constituyen, por una parte, la proclamación de la presente década (2003-2012) como la década de la alfabetización. Como parte de una *educación para todos*, la alfabetización se entiende en su sentido más tradicional, aunque se advierte que la alfabetización no consiste únicamente en leer y escribir, sino que está relacionada con la comunicación social. Está relacionada con el conocimiento, la lengua y la cultura, y, en definitiva, con la libertad de quien aprende. De ahí el lema del programa *la alfabetización como libertad* (en <http://portal.unesco.org/education/>).

Por otra parte tenemos el «Programa de información para todos» (IFA: Information for All), que forma parte de la sección de la UNESCO sobre Comunicación e información, mientras que la iniciativa anterior de designar la década de la alfabetización está en el marco de la sección o área dedicada a la educación, aunque, claro está, con las necesarias conexiones entre ambas. El Programa de información para todos que se lleva a cabo en 1998-1999 tiene como objetivos: a) asegurar que todos tengan acceso a la información necesaria para participar equitativamente en la sociedad global de la información y lograr el libre intercambio de ideas y conocimientos; b) mejorar el bienestar de cada hombre y cada mujer, permitiéndoles contribuir y gozar plenamente de sus culturas, y c) desarrollar una infraestructura apropiada para la preservación y el intercambio global de información y conocimiento por parte de los ciudadanos de todos los países.

Mientras que la alfabetización básica, como ha quedado dicho, es considerada por todos como un derecho incuestionable de la persona, la alfabetización digital, aunque también pueda constituir un derecho de todos, se suele considerar más como una necesidad de las sociedades desarrolladas para competir entre sí.

Si se tienen en cuenta las características de nuestra sociedad neoliberal analizadas en el capítulo anterior, donde la información y el conocimiento se convierten en mercancía, podría darse el caso de que la alfabetización digital que se demanda para las nuevas generaciones vaya en contra de la erradicación del analfabetismo en nuestro planeta. Esto sucede si consideramos la alfabetización digital de forma aislada, desprovista de su dimensión ética y social, y no como parte de la alfabetización múltiple antes apuntada.

Únicamente desde una concepción de la educación y la comunicación como derechos de todas las personas, y el funcionamiento de los correspondientes servicios públicos que asegurasen a todos esos derechos, podemos asegurar una alfabetización en igualdad, como parece proponer la UNESCO y algunos otros organismos internacionales. Otras instancias internacionales o gobiernos de grandes países pueden estar más interesados en invertir más en la *real alfabetización* de los países desarrollados (alfabetización digital) que en la alfabetización básica de quienes apenas cuentan en la economía mundial y pueden considerarse ya como *excluidos* o *desechables*. Las nuevas formas de creación, gestión y acceso a la información, en un mundo de desigualdades como el nuestro, contribuyen a aumentar las diferencias entre los *inforicos* e *infopobres*. Se aumenta el rango de diferentes niveles de alfabetización y se aumentan también las diferencias entre los extremos del *continuum* de la alfabetización, que va del analfabeto al experto.

Es un hecho consumado el dominio de Estados Unidos y su lengua en Internet. Puede llegar a ser tan evidente y comúnmente aceptado también su control de la información en la Red, sobre todo a partir del famoso 11 de septiembre, con el que se ha pretendido justificar injusticias aun mayores que el control de la información. Es fácil suponer que la superpotencia mundial no esté más interesada en la alfabetización (digital o no) del Tercer Mundo que en la capacitación y especialización de sus élites en el manejo de la información. Su segunda preocupación podría ser la alfabetización digital de sus ciudadanos -y tampoco necesariamente todos; no olvidemos, además, el *cuarto mundo* o las bolsas de pobreza en el primero- para sostener una economía basada en las TIC y mantener su superioridad en este campo con respecto al resto del mundo.

La Unión Europea, desde su creación, ha tratado de ofrecer una alternativa al *estilo americano* y crear una economía europea capaz de hacer frente al poder del dólar, y la alfabetización digital o la creación de unas élites de expertos en TIC se ha visto como uno de sus más importantes objetivos. En el Consejo de Europa celebrado en Lisboa el 23 y 24 de marzo del 2000, los jefes de Estado de los países miembros

consideraron la alfabetización digital esencial no precisamente para la libertad, la igualdad de oportunidades, los derechos humanos, etcétera, sino para una economía basada en el conocimiento, y se marcaron el objetivo de que Europa llegue a ser en los próximos diez años «la más competitiva y dinámica economía basada en el conocimiento del mundo, capaz de conseguir un crecimiento económico sostenible con más y mejores puestos de trabajo y mayor cohesión social». El Plan de Acción resultante, aprobado por el Consejo Europeo, que se reunió en Feira en junio de 2000, consiste en afirmar que la mayor prioridad en los próximos quince años es la construcción de la «e-Europa», para que llegue a ser, en el 2015, la «e-economía» más competitiva del mundo. Con ese fin, el objetivo primordial es dar a todos los europeos, desde la guardería y la enseñanza primaria, el acceso a la alfabetización digital con el fin de que se puedan convertir en «recursos humanos», capaces de competir con los de Norteamérica que dispondrían de diez años de ventaja. Urge, por lo tanto, adaptar los sistemas educativos y de formación para conseguir el objetivo propuesto, como queda reflejado en el Documento de trabajo de la Comisión sobre *e-Learning: Designing Tomorrow's Education*, elaborado a raíz de una Resolución del Consejo de 13 de julio de 2001, y que fue hecho público el 28 de febrero de 2002 (en [http:// europa.eu.int/ comm/ education/ learning/](http://europa.eu.int/comm/education/learning/)).

En el caso de España, podemos comprobar cómo la política educativa (no necesariamente la realidad de las aulas) ha ido y sigue yendo en la línea marcada. Esta realidad se plasma, por ejemplo en el Documento de Bases para una Ley de Calidad de la Educación del 11 de marzo de 2002, cuyo preámbulo, ya citado con anterioridad, aparece con el título de «Los retos educativos de la sociedad del conocimiento». En su párrafo 4, con una visión en mi opinión demasiado optimista de la *aldea global*, se señala que «hoy vivimos en un tipo de sociedades en las que el conocimiento, gracias a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, se ha hecho accesible para todos [...] tanto el conocimiento -se dice seguidamente- como la educación, que lo transmite, constituyen hoy un artículo de primera necesidad para la vida del individuo y de las sociedades».

Frente a la alfabetización básica como derecho del ciudadano, aparece la alfabetización digital como uno de los retos de la sociedad del conocimiento y de la economía de mercado en los países desarrollados. No es nada nuevo puesto que el saber está ligado al poder y cualquier nueva alfabetización puede verse como una necesidad del sistema de producción de la época, pero el logro conseguido en el siglo XX de considerar la educación un derecho de todos es el mejor punto de partida para abordar la alfabetización digital. Bastaría simplemente con que, en un mundo globalmente considerado, se renovasen esfuerzos para erradicar totalmente el analfabetismo y esto se hiciese con la alfabetización que corresponde al siglo XXI: la alfabetización digital. Una alfabetización multimedia derecho de todos, que comprende la alfabetización básica tradicional y amplía las destrezas de *leer y escribir* a textos y formatos digitales, a documentos multimedia interactivos.

De no darse esta ampliación puede que la alfabetización considerada como derecho no llegue a ser *funcional* en la sociedad de la información para la que supuestamente prepara, sino que sea una alfabetización de segunda clase que siga manteniendo las actuales diferencias entre *inforricos* e *infopobres*. Podría darse el caso de que, al tiempo que los analfabetos adquieren una alfabetización básica exclusiva del lenguaje verbal, las personas alfabetizadas del mundo desarrollado se embarcan en la *realalfabetización* digital.

## 7. Objetivos de la alfabetización digital

Podemos considerar una única alfabetización, que ha de ser multimedia o digital, como derecho de todos, o, podemos considerar por una parte una alfabetización básica como derecho de todos, que podría no ser funcional, y por otra una alfabetización multimedia y digital como *realalfabetización*, como requisito de los países desarrollados y tecnológicamente avanzados.

Esta *realalfabetización*, considerada como un imperativo del discurso tecnológico (Gutiérrez, 2002), parte de un modelo reproductor de educación que pone a ésta al servicio de la tecnología. A juzgar por los documentos oficiales de muchos gobiernos occidentales la alfabetización digital y la educación en su conjunto tienen como principal función servir al progreso tecnológico, no necesariamente a la persona y la sociedad. Sin embargo, como señala Petrella (2002), «es extraño en nuestros días escuchar por parte de un directivo occidental que la tecnología deba adaptarse a las exigencias de la persona y sobre todo a las necesidades de miles de seres que incluso hoy, y desde cierto punto de vista cada vez más, son admitidos al acceso a bienes y servicios vitales de base (agua, alimento, alojamiento, salud o educación).

Petrella denuncia el inusitado interés con que intenta transmitirse la urgencia de adaptación a las nuevas tecnologías, y sobre todo a cambios unidos a las nuevas tecnologías de la automoción, de la información y de la comunicación, a los que nos referíamos en el capítulo anterior.

Aunque la adaptación a la sociedad suele incluirse entre los fines de la educación, cuando nos referimos como aquí a una alfabetización crítica, es necesario hacer ciertas precisiones. No se trata de aceptar sin más



y adaptarse a los cambios económicos y sociales de la era digital, aunque se nos presenten como el inevitable progreso, lo que supongo quedó claro en el capítulo anterior. Debemos evitar que la alfabetización digital esté al servicio de una tecnocracia que Petrella considera compuesta hoy en día principalmente por tres grandes grupos sociales: a) el mundo del negocio financiero e industrial, que gracias a las patentes y a los derechos de propiedad intelectual son propietarios de una parte considerable y creciente de recursos materiales e inmateriales del planeta; b) el mundo de las grandes estructuras burocráticas, económicas y militares, del poder público (Estados Unidos y, a bastante distancia, los grandes países occidentales), junto con organizaciones como la OMC, el FMI y el Banco Mundial, cuyo poder queda, sin embargo, supeditado al de Estados Unidos), y c) el mundo de la inteligencia (científicos, expertos representantes del mundo de los media y de la cultura) cada vez más unidos y aliados, durante estos últimos veinte años, al mundo de los negocios y a las grandes estructuras del poder público.

Ramírez (2002), en un documento oficial preparado para la UNESCO plantea la necesidad de extender la alfabetización en información (habilidades para el uso y acceso a la información) a todos los ciudadanos con la finalidad de reducir las enormes diferencias que existen actualmente entre las naciones y en el interior de la mayoría de ellas, en cuanto a las competencias para leer, acceder a la información y saber utilizarla. Propone esta autora una nueva conceptualización de la alfabetización en información muy en línea de la alfabetización digital como parte de la alfabetización múltiple que aquí venimos proponiendo: «Una nueva conceptualización de la alfabetización tendrá que ser formulada con el propósito de construir una cultura de la información como base de la formación de los ciudadanos para hacerlos responsables de informarse y de informar en beneficio propio y de la sociedad. Se trata pues de involucrar la lectura, la escritura, los valores y la ética como parte de la alfabetización digital, de tal suerte que pueda crearse una nueva cultura de la información».

En la mayor parte de los planes de la Unión Europea, Estados Unidos y los países desarrollados, puede observarse, en cambio, cómo las iniciativas de *e-learning*, o aprendizaje electrónico a través de la Red, están directamente relacionadas con la productividad y competitividad. No se concibe el mundo como sociedad global que podemos entre todos mejorar con el uso de las nuevas tecnologías, sino que se ponen de manifiesto las fronteras para hacer de la competencia digital de los ciudadanos un elemento de superioridad sobre otros países o bloques. Se trata, por ejemplo, de que «Europa llegue a ser en los próximos diez años la más competitiva y dinámica economía del mundo basada en el conocimiento», como ya hemos señalado.

De los anteriores fines, se derivan los objetivos específicos que en cada caso demos a la alfabetización digital, así como los conocimientos, habilidades o destrezas y aptitudes que supone.

Los objetivos más generales de la alfabetización digital ya han quedado de algún modo esbozados al referirnos al concepto de alfabetización en los apartados anteriores como algo más que una simple competencia de decodificación automática. Competencia que hasta ahora, sobre todo en ámbitos de educación formal, ha sido alfabética casi exclusivamente. La integración del lenguaje verbal en contextos multimedia y la aparición de nuevas tecnologías para el procesamiento de la información nos obliga a modificar las competencias mínimas de la alfabetización funcional.

La complejidad de los actuales sistemas de comunicación y gestión de la información podría dar lugar a que esas competencias mínimas de alfabetización funcional queden reducidas a las propias del manejo de la información y de los dispositivos tecnológicos correspondientes, sin propiciar el conocimiento y la comunicación interpersonal. Martínez Martín (1999), en este mismo sentido, nos advierte de que “la sociedad del conocimiento y de las comunicaciones no es la sociedad en la que vivimos todos los seres humanos, a pesar de los desarrollos tecnológicos y de la información que conforma nuestro entorno. Información y conocimiento, tecnología de la comunicación y comunicación humana no son sinónimos. Lo deseable es que esta sociedad y la futura sean sociedades del conocimiento y de las comunicaciones y no sólo de la información y de la tecnología. Pero para ello es necesario que cada uno de nosotros y todos nosotros estemos en condiciones de conocer y de comunicar y de comunicarnos”.

Como objetivo prioritario de la alfabetización digital podemos señalar la capacitación para transformar la información en conocimiento y hacer del conocimiento un elemento de colaboración y transformación de la sociedad.

Como objetivos más inmediatos de la alfabetización digital consideraremos:

- Proporcionar el conocimiento y uso de los dispositivos y técnicas más frecuentes de procesamiento y digitalización de la información.
- Proporcionar el conocimiento de los lenguajes que conforman los documentos multimedia interactivos y el modo en que se manejan.
- Proporcionar el conocimiento y propiciar la valoración de las implicaciones sociales y culturales de las nuevas tecnologías multimedia en un mundo global.

- Favorecer la actitud de receptores críticos y emisores responsables en contextos de comunicación democrática.

Con estos objetivos, tal vez demasiado generales y amplios, pretendemos evitar el riesgo de caer en planteamientos de alfabetización digital que reducen sus pretensiones a la adquisición de una serie de destrezas puramente instrumentales. Es habitual encontrar publicaciones y actividades de formación que reducen la noción de alfabetización digital a dichas destrezas, que nosotros recogemos en el primer objetivo, y lo más frecuente es dar absoluta prioridad al estudio del funcionamiento de Internet.

Internet, dada su importancia como *herramienta* y como *entorno* de comunicación puede ser un buen punto de partida para la alfabetización digital. De hecho en esta obra dedicamos un último capítulo a la importancia de la Red en la sociedad actual, pero en ningún caso debemos entender por alfabetización digital el saber «navegar», buscar información, enviar correos y algunos otros conocimientos instrumentales o procedimientos relacionados con el manejo de la información. Recordamos una vez más la necesidad de una alfabetización crítica que aborde los temas anteriores al tiempo que se reflexiona sobre su importancia en las relaciones humanas y su trascendencia en la sociedad global.

Lo que constituye la alfabetización digital crítica que proponemos, tal vez no sea tanto la relación de contenidos conceptuales, muchos de los cuales han de estar relacionados con el funcionamiento de programas y equipos, sino el enfoque con que se aborden y los objetivos que se pretenden conseguir con su tratamiento. Es este enfoque, y la consideración de otros contenidos como las aptitudes y valores, lo que diferencia una alfabetización crítica de otra puramente instrumental.

No se trata tan sólo de aprender a leer y escribir multimedia, sino de desarrollar las aptitudes necesarias para disfrutar leyendo y escribiendo, para interpretar de manera crítica y productiva el sentido de lo que se lee, y para ejercer plenamente el derecho a recibir, producir y transmitir información multimedia.

Ramírez (2002) demanda «políticas orientadas al desarrollo de la *cultura de la información* con el fin de evitar que ésta quede sometida a las leyes del consumo y deterioro de la calidad de vida de los ciudadanos», y nos recuerda que de no superar las aptitudes para lograr la lectura crítica y productiva, posiblemente se lleguen a dominar algunas habilidades para acceder a la información, pero la capacidad para adquirir y mejorar conocimientos y competencias en otros terrenos tendrá serias limitaciones. Es decir, «no habrá cultura de la información sin actitudes y aptitudes que hagan de la lectura una actividad productiva de placer y conocimiento. Y esto sólo se logra si antes se produce el deseo por el conocimiento».

Luke (1997) afirma que los requisitos de la alfabetización han cambiado y seguirán cambiando a medida que se van incorporando nuevas tecnologías a nuestra vida diaria, y «si los educadores no toman la iniciativa para desarrollar una metodología adecuada de incorporación de estos nuevos medios electrónicos y formas de comunicar a la educación, serán los expertos en informática y diseñadores de software quienes decidan cómo aprenderá la gente, qué aprenderán y qué constituye la alfabetización».

Según esta autora los principios básicos de la *alfabetización crítica* son tan aplicables a la comunicación por ordenador y al hipertexto como lo son a los textos impresos y a los de los medios de comunicación. Finalizamos este apartado con los tres aspectos básicos que Luke (ibíd.) considera inherentes a una definición de alfabetización crítica.

En primer lugar supone un metaconocimiento de diversos sistemas de significados y los contextos socioculturales en los que esos sistemas de significados han sido producidos e incorporados a la vida diaria. El metaconocimiento significaría comprender cómo los saberes, las ideas y los fragmentos de información se estructuran en diferentes géneros y medios, y cómo estas estructuras influyen en la recepción y los usos que se hacen de la información.

En segundo lugar, la alfabetización crítica supone el dominio de las destrezas técnicas y analíticas con las que poner en práctica los diversos modos de crear significados en diferentes contextos.

Por último, supone la capacidad de entender las conexiones entre estos sistemas y destrezas con las relaciones de poder y los intereses de las instituciones sociales. Entender cómo y por qué los grupos sociales tienen un desigual acceso a la alfabetización (y al conocimiento), y cómo éste favorece a unos grupos y perjudica a otros.