

Módulo: Enseñar y aprender con TIC

Decir y hacer: las nuevas alfabetizaciones en las aulas

En esta última clase presentaremos y analizaremos las nuevas alfabetizaciones: en qué consisten los nuevos tipos de saberes y actividades que construimos hoy en las aulas 1 a 1. Debatiremos acerca de los criterios para seleccionar y usar información de internet, acerca de la multimodalidad en las producciones TIC y de las formas propias de la lectura hipertextual. También nos centraremos en el desarrollo del proyecto final. Será el “broche de oro” previo a la entrega de la próxima semana.

En particular, trabajaremos los siguientes temas:

1. las nuevas alfabetizaciones;
2. la multimodalidad;
3. la lectura hipertextual: las 4 I, criterios de selección y usos de la información de internet;
4. el debate “nativos versus inmigrantes digitales”.

Para aprovechar esta última clase al máximo, comencemos ya...

Daniel Cassany, *Leer y escribir en tiempos de internet*, entrevista de educ.ar
<http://youtu.be/QvFQ5cTRsbA>

¿Qué significa hoy “saber leer y escribir”? Las nuevas alfabetizaciones

Comencemos este último encuentro virtual preguntándonos de qué manera han cambiado las prácticas de lectura y escritura con la integración de la tecnología, no solamente en las aulas, sino en nuestra vida cotidiana. Veamos y escuchemos esta entrevista de educ.ar a Daniel Cassany, profesor de Análisis del Discurso en la Universidad Pompeu Fabra (España), cuyo campo de investigación es la comunicación escrita.

Pensando en nuestras propias prácticas de lectura y escritura:

¿Qué tipos de textos leemos en papel? ¿Cuántas veces al día leemos en pantallas? ¿De qué están hechos esos textos? ¿Cuántas veces por día escribimos en un teclado? ¿Y con un lápiz o lapicera?

Luego de respondernos estas preguntas acerca de nuestras propias prácticas de lectura y escritura, podríamos pensar qué lugar estamos dando en las aulas a los nuevos géneros “hechos de bits” y no “de tinta y de papel”. Por más pequeños que sean, a diario, escribimos en distintos teclados: en el celular, en el cajero automático, en la netbook o

en la computadora. Manejamos una variedad de menús casi automáticamente: el del microondas, el del lavarropas, los de las máquinas expendedoras, etc. Todas estas prácticas son también destrezas de lectura y de escritura; por lo tanto, podríamos considerarlas nuevas formas de **alfabetización**. De hecho, si no nos sentimos tan cómodos manejando alguna de ellas, experimentamos esa sensación ya olvidada –¿difícil recordar cómo habitábamos el mundo antes de aprender a leer y a escribir, no?– de “quedar fuera” del mundo letrado.

La “alfabetización” como metáfora

No todos los autores que estudian estas nuevas prácticas de lectura y escritura acuerdan en utilizar la metáfora de la “alfabetización” ya que ven en ella dos limitaciones:

- Kress (2005) señala que la traducción del término *literacy* (en inglés) a otras lenguas y a otros contextos no siempre expresa el mismo significado, e incluso a veces agrega nuevas connotaciones (como en el caso de “alfabetización”, en español);
- la aplicación del término “alfabetización” a otras formas de representación (icónicas, gestuales, etc.) supone trasladar la materialidad del mundo de la escritura a esos otros lenguajes.

Como plantea Dussel (2009), adoptar la metáfora de “alfabetizaciones” puede ser rico para referirnos con precisión a esos saberes básicos que debe enseñar la escuela en nuestros días. Así, el concepto de “alfabetización” supone el aprendizaje de lenguajes que no se limitan únicamente a los medios oral o escrito.

Desde el marco teórico de los “Nuevos estudios de alfabetización” (*New Literacy Studies*, Scollon y Scollon 1981, 1992; Gee, 1996, 2005a), la **alfabetización** (*literacy*) se define como un conjunto de prácticas o eventos de lectura y escritura que deben ser considerados en relación con patrones socioculturales más amplios. Gee (1996, 2005a) plantea que ser completamente alfabetizado o formar parte de un campo de saber específico significa mucho más que aprender a leer y a escribir; se trata, en cambio, de ser parte del “Discurso (con una D mayúscula)”, es decir, de una asociación socialmente aceptada acerca de los modos de usar el lenguaje, de pensar, de sentir, de creer, de valorar y de actuar, que puede ser usada para identificarse uno mismo como miembro de un grupo socialmente significativo –de una “red social”– o para señalar (que uno está cumpliendo) un “rol” socialmente significativo. Así como existen muchos grupos sociales, existen también muchos aspectos sociales de la alfabetización en los que un miembro “exitoso” necesita estar alfabetizado.

Para Gee (2005a), la concepción tradicional de alfabetización como **la habilidad de leer y escribir** es problemática en tanto queda aislada de todo contexto social y es entendida como una destreza cognitiva asocial y autónoma que poco tiene que ver con las relaciones humanas. En este sentido tradicional, la alfabetización se plantea como una gran división entre culturas: las culturas orales versus las culturas letradas o alfabetizadas. Así entendida, la alfabetización se concibe, socialmente, como un signo de las culturas “modernas” e, individualmente, como un signo de niveles de inteligencia superior. (Gee, 2005a: 56).

Si releemos las tiras de Mafalda y su imagen acerca de la escuela, ¿qué ideas acerca de la alfabetización se presentan en las viñetas?, ¿cuántos y cuáles de los valores importantes que señala Gee encontramos?

En síntesis, los “Nuevos estudios de alfabetización” no conciben la alfabetización como una habilidad cognitiva que depende de cada individuo, sino las **alfabetizaciones** como un conjunto plural de prácticas sociales en las que la lectura, la escritura y la oralidad participan en diferentes formas. Esta manera de comprender el Discurso y la alfabetización implica que hay más de una forma de alfabetización para que los alumnos aprendan y adquieran en la escuela. Por ejemplo, podríamos pensar en las **alfabetizaciones digitales** y definir las como el rango de prácticas o eventos de lectura y escritura en los que los individuos participan cuando utilizan tecnologías.

¿Y de qué manera debería abordar la escuela las alfabetizaciones digitales? Al respecto, dice Dussel (2009) que estas alfabetizaciones deberían ayudar a conformar una relación crítica y productiva con las nuevas tecnologías, así como también a promover otras lecturas (y escrituras) sobre la cultura que portan. Precisamente, señala:

En esta dirección, es importante pensar en una introducción de las nuevas tecnologías que no las consideren solamente un recurso didáctico que amplía las posibilidades materiales del aula, sino también, y sobre todo, un ámbito productivo y recreativo de la cultura, la política y la economía contemporáneas que tiene muchos efectos sobre nuestras propias vidas, las de los docentes y las de los alumnos. En ese sentido, creemos que no es suficiente con “enseñar computación” y los programas de software (de nuevo, como si fueran técnicas asépticas y neutrales), sino que deberían sumarse otros saberes, disposiciones y sensibilidades que permitan enriquecer la vida de los alumnos, que los ayuden a plantearse preguntas y reflexiones a las que solos no accederían, y que les propongan caminos más sistemáticos de indagación, con ocasiones para compartir y aprender de y con otros (Dussel, 2009: 9).

También podríamos contemplar las **alfabetizaciones en medios** y dar un espacio importante al trabajo con otros modos de representación tan presentes en la vida cotidiana como la palabra: las imágenes estáticas, las imágenes en movimiento, el audio, la gestualidad. Ejercitar una lectura crítica en géneros multimedia (publicidades, sitios web, videojuegos, cortos, etc.) es tan desafiante como profundizar la lectura crítica de géneros escritos (cuentos, novelas, cartas, notas de opinión, monografías, etc.). Se trata de explorar analíticamente las relaciones entre imágenes, sonidos y palabras para descubrir tanto su propio valor expresivo como las formas de argumentar, de explicar, de describir o de narrar que proponen. Es también una forma de entender el diálogo permanente entre diferentes textos (películas y novelas, publicidades y refranes, relatos fantásticos y videojuegos) que se establece en cada cultura y en cada época.

En una entrevista publicada en *El Monitor de la Educación*, David Buckingham, profesor del Instituto de Educación de la Universidad de Londres y experto en medios y comunicación, plantea que la **nueva brecha digital** consiste en la separación que hay entre las prácticas que los estudiantes realizan en la escuela y las actividades que realizan en la

casa o en otros ámbitos extraescolares. Fuera de la escuela, los alumnos viven saturados por los medios, con un acceso a estos cada vez más independiente y “en el contexto de una cultura mediática cada vez más diversa y cada vez más comercial, que muchos adultos encuentran difícil de comprender y de controlar”. Por lo tanto, es necesario determinar **qué necesitan saber los estudiantes sobre esos medios** que consumen: más allá de cuestiones de habilidades técnicas o funcionales, “los niños necesitan tener una forma de alfabetización crítica que les permita comprender cómo se produce la información, cómo circula y cómo se consume, y cómo llega a tener sentido” (Buckingham, 2008b: 28).

Lecturas 3D: la multimodalidad

Cuando pensamos en enseñar otras alfabetizaciones en la escuela, es necesario ir más allá de enseñar a leer críticamente y a escribir textos coherentes y cohesivos. Tenemos que pensar: ¿de qué están hechos esos objetos de lectura digitales o mediáticos? No están hechos solo de palabras; también expresan ideas mediante imágenes estáticas y en movimiento, colores, sonidos, gestos...

Si hojeamos un manual escolar o un libro de estudio actual, veremos que –a diferencia de los materiales de estudio de hace dos o tres décadas basados casi exclusivamente en largas explicaciones textuales– incorporan infografías, ilustraciones, fotos, gráficos, etc.; hasta podríamos decir que reproducen la estética de las páginas web. Entonces, a la hora de analizar un texto, ¿alcanza solamente con examinar el contenido expresado en palabras? O, más bien, valdría la pena contemplar qué otros significados aportan esos materiales icónicos.

Así, páginas y sitios web, blogs, wikis, videojuegos, libros digitales combinan diferentes lenguajes o modos y, por lo tanto, se conciben en el marco de la multimodalidad. Partiendo de diferentes teorías lingüísticas y semióticas, Jewitt y Kress (2003) definen “modo” como un conjunto organizado y regularizado de recursos para significar y dar sentido, entre los que se incluyen la imagen, la mirada, el gesto, el movimiento, la música, el habla y los efectos de sonido.

En 1996, se publicó el manifiesto “Una pedagogía de las multialfabetizaciones” (“A Pedagogy of Multiliteracies”). Quienes participaron en su redacción –Norman Fairclough, James Paul Gee, Mary Kalantzis y Gunther Kress, entre otros– compartían una preocupación en particular: la pedagogía de la alfabetización estaba aislada no solo de las nuevas realidades de la diversidad local y de la conectividad global, sino también de la creciente multiplicidad e integración de otros modos significativos para producir sentido, en los que lo textual se relaciona con lo visual, el audio, lo espacial, los comportamientos, entre otros.

El enfoque de las multialfabetizaciones enfatiza tanto la necesidad de incluir todas las subjetividades en la clase como la urgencia de tomar en cuenta los múltiples modos semióticos más allá de las palabras. A través del análisis de las interacciones de los alumnos con los recursos de las computadoras, Jewitt (2003) enfatiza que en la pantalla, particularmente, el espacio se conceptualiza a menudo como no lineal, con textos que presentan diferentes ubicaciones visuales y diferentes direccionalidades.

En una entrevista,
Gunther Kress, profesor
de Semiótica y Educación
en la Universidad de
Londres, define “modo”
y “multimodalidad” de la
siguiente manera:

¿Qué es multimodalidad?

Entrevista a Gunther
Kress

<http://youtu.be/A3siKXmXQhQ>

Desde las perspectivas pedagógicas de la multimodalidad y de las multialfabetizaciones, la escritura ya no puede considerarse el único modo de representar el conocimiento. Es necesario tomar en cuenta el potencial de todos los materiales semióticos con los que interactúan los estudiantes, los docentes, las familias. Por esto, se impone considerar los espacios y los modos de recepción, construcción e intercambio de saberes que tienen lugar en internet, en los medios de comunicación y en otros soportes enriquecidos.

¿Qué textos multimodales son los que más frecuentan?
¿Cuál es el lugar que dan a la lectura de este tipo de textos con sus alumnos?

Los videojuegos: textos, imágenes y sonidos para leer y aprender

En su libro *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*, James Paul Gee analiza las diferentes formas de leer (y, en algunos casos, también de escribir) que suponen los videojuegos. Estos son textos multimodales porque articulan imágenes, palabras, sonidos, música, movimiento, sensaciones físicas, etc., y la combinación de estos modos comunica cosas que ninguno de ellos podría significar por separado. Kress (2005) señala que los caminos de lectura de estas pantallas no son lineales (como los de una página impresa que recorreremos con la vista de arriba abajo y de izquierda a derecha); los establece el lector según ciertos principios de relevancia que le permiten construir un significado. La pantalla –dice Kress– también entrena al lector en función de sus usos, funciones y propósitos.

En relación con el tipo de alfabetización digital y de aprendizajes que promueven los videojuegos, Gee (2005b) destaca que estos espacios virtuales se organizan a partir de “espacios de afinidad”. En un espacio de afinidad, los miembros se relacionan en torno a una tarea en común sin necesidad de que coincidan en edad, en género o en grupo social (coincidencias que, en general, organizan los espacios escolares). El interés por una tarea en común une a los participantes; así se van conociendo y formando una red a medida que desarrollan competencias específicas avanzadas acerca del juego.

Estos espacios de afinidad como los que promueven los videojuegos se diferencian radicalmente de las formas de organización de las aulas. Gee (2005b) recorre varios principios que incorporan los buenos videojuegos. Algunos de estos son:

1. **Interacción:** Los juegos responden; de hecho, nada sucede hasta que un jugador no actúe y tome decisiones. Luego, el juego reacciona, responde al jugador y le presenta nuevos problemas.
2. **Producción:** Los jugadores son productores y no solo consumidores; “escriben” y no solo “leen”; aun en el nivel más sencillo, los jugadores codiseñan los juegos a través de las acciones que realizan y de las decisiones que toman.

Veamos este fragmento de una entrevista en la que Inés Dussel analiza los cambios que supone introducir una experiencia de aprendizaje mediante videojuegos.

<http://player.vimeo.com/video/16122280>

3. Toma de riesgo : Los buenos videojuegos minimizan las consecuencias del fracaso; los jugadores pueden comenzar a partir del último juego en el que perdieron.
4. Personalización : Los jugadores pueden personalizar un juego para que se adecue a sus estilos de aprendizaje y de juego.
5. Agentividad : Gracias a todos los principios anteriores, los jugadores experimentan un verdadero sentido de agentividad y de control. Tienen un real sentido de la pertenencia a lo que están haciendo.
6. Problemas bien secuenciados : En los buenos videojuegos, los problemas que enfrentan los jugadores están bien ordenados: los problemas iniciales están contruidos para que los jugadores puedan formular hipótesis que resuelvan problemas futuros. Es importante cómo se organiza el problema del espacio; por eso, los juegos tienen “niveles”.
7. Significados situados : Los juegos siempre sitúan los significados de las palabras en términos de las acciones, imágenes y diálogos con los que se relacionan.
8. Agradablemente frustrante : Los juegos se perciben “realizables”, pero desafiantes. Este es un estado altamente motivador para los aprendices. La escuela es a menudo muy fácil para algunos estudiantes y muy difícil para otros, incluso dentro de la misma clase.
9. Equipos integrados funcionalmente : Los jugadores deben dominar cada uno su especialidad, pero entender lo suficiente de la especialización de los otros para integrar y coordinar con ellos. Aún más, la gente se une a esos grupos por su compromiso con una meta común y no principalmente por su raza, clase, etnicidad o género.
10. El uso precede al conocimiento: Los jugadores pueden llevar adelante una tarea antes de ser competentes en ella; esto lo logran gracias al diseño del juego –las “herramientas inteligentes” que el juego ofrece – y, a menudo, también, al apoyo de otros jugadores más avanzados.

¿Qué experiencia tienen con los videojuegos? ¿Incluirían videojuegos en el diseño de sus clases? ¿Qué principio, de todos los que menciona Gee, les parece el más rico para aprovechar los videojuegos?

Estas nuevas prácticas sociales de alfabetismo, como los videojuegos, suponen teorías de aprendizaje en línea con las que repasamos en la clase 2 y, al mismo tiempo, exigen reconfigurar los espacios y los tiempos de la educación (tal como trabajamos en la clase 1). A pesar de las demandas que surgen en función de los textos multimodales y de las alfabetizaciones digitales o en medios, la escuela sigue estructurándose, sobre todo, en torno a la cultura impresa como espacio de transmisión cultural.

Bibliografía de referencia

- Cuadernos digitales de educ.ar sobre lectura hipertextual y escritura colaborativa: http://competenciastic.educ.ar/literatura_hipertextual.html
- BUCKINGHAM, David (2008 a), "Alfabetizaciones en medios digitales", en Más allá de la tecnología, Buenos Aires, Manantial.
- BUCKINGHAM, David (2008 b), "Repensar el aprendizaje en la era de la cultura digital", El Monitor de la Educación, 5ª época, Nº 18, septiembre. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor18.pdf> (última consulta: agosto de 2015).
- BURBULES, Nicholas y Thomas CALLISTER (2006), Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información, Buenos Aires, Granica.
- CASSANY, Daniel y Denise HERNÁNDEZ (2012), "¿Internet: 1; Escuela: 0?", en CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 14, enero-junio. Disponible en: http://www.uv.mx/cpue/num14/opinion/cassany_hernandez_internet_1_escuela_0.html (última consulta: agosto de 2015).
- DUSSEL, Inés (2009). "Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI. Desafíos para la escuela", conferencia en Virtualeduca 2009. Disponible en: http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20_confDussel.pdf (última consulta: agosto de 2015).
- DUSSEL, Inés (2011), VII Foro Latinoamericano de Educación: Aprender y enseñar en la cultura digital, Buenos Aires, Santillana.
- DUSSEL, Inés y Luis A. QUEVEDO (2010), VI Foro Latinoamericano de Educación. Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital, Buenos Aires, Santillana.
- DUSSEL, Inés y Myriam SOUTHWELL (2007), "Lenguajes en plural", en El Monitor de la Educación, 5ª época, Nº 13 julio -agosto. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier1.htm> (última consulta: agosto de 2015).
- GEE, James Paul (1996), Social linguistics and literacies: Ideology in discourses Bristol, PA: Taylor and Francis Inc.
- GEE, James Paul (2003), Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo, Málaga, Ediciones Aljibe.
- GEE, James Paul (2005 a), La ideología en los discursos, Madrid, Editorial Morata.
- GEE, James Paul (2005 b), "Good Video Games and Good Learning", en Phi Kappa Phi Forum, Vol. 85, Nº 2, verano. Traducción: Cecilia Magadán.
- JEWITT, Carey (2003), "Computer-mediated learning: The multimodal construction of mathematical entities on screen", en JEWITT, Carey y Gunther KRESS (eds.), Multimodal literacy, Nueva York, Peter Lang, pp. 34-55.
- JEWITT, Carey y Gunther KRESS (2003), Multimodal literacy, Nueva York, Peter Lang.

- KALANTZIS, Mary y Bill COPE (2000), "Changing the role of schools", en COPE, Bill, Mary KALANTZIS y New London Group (eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*, Londres-Nueva York, Routledge, pp. 121 -148.
- KRESS, Gunther (2000), "Design and transformation: New theories of meaning", en COPE, Bill, Mary KALANTZIS y New London Group (eds.), *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*, Londres-Nueva York, Routledge, pp. 153 -161.
- KRESS, Gunther (2005), *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*, Granada, Ediciones El Aljibe -Enseñanza Abierta de Andalucía.
- KRESS, Gunther y Theo VAN LEEUWEN (2001), *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*, Londres-Nueva York, Arnold; Oxford University Press.
- SCOLLON, Ron and Suzanne SCOLLON (1981), *Narrative, literacy and face in interethnic communication*. Norwood, NJ, Ablex Publishing Corporation.

Autora: **Cecilia Magadán**

Cómo citar este texto:

Magadán, Cecilia (2012). "Clase 6. Decir y hacer: las nuevas alfabetizaciones en las aulas", Enseñar y aprender con TIC, *Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

ARGENTINA
UN PAIS CON BUENA GENTE



Instituto Nacional
de Formación Docente
Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

conectar igualdad
www.conectarigualdad.gov.ar

educar