

Discursos en torno a la alfabetización digital y académica: hacia un modelo integrador

**Discourses around the digital and academic literacy:
towards an integrative model**

Concepción López-Andrada
Universidad de Extremadura, España.
E-mail: clopezc@unex.es

Resumen

El objeto de este breve análisis se centra en la exposición de algunas de las tendencias actuales sobre las prácticas lectoras y académicas mediadas por tecnologías. Dicho análisis se inicia desde lo discursivo, en el sentido que se da a la articulación de una serie de relatos que van desde la visión acrítica de la tecnología a la integración de elementos interdisciplinarios e inclusivos que algunos autores han presentado como dinámicas ineludibles en la concreción de los espacios de enseñanza. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación posicionan a la persona alfabetizada ante nuevos tipos de textos, múltiples tipos de prácticas de lectura y escritura, y nuevas formas de recibir, comprender e interpretar la información. Estos aspectos abarcarían las nuevas definiciones del concepto de alfabetización que se pueden sintetizar en la capacidad de un individuo para interactuar con cualquier sistema simbólico codificado culturalmente.

Palabras claves: alfabetización digital; alfabetización académica; hipertexto.

Abstract

The purpose of this brief analysis focuses on the presentation of some current trends on reading and academic practices mediated by technologies. This analysis starts from the discursive point of view, since it focuses on the articulation of a series of narrations ranging from the uncritical view of technology to the integration of interdisciplinary and inclusive elements that some authors have presented as inescapable dynamics in the accomplishment of academic spaces. The Information and Communications Technologies face the literate person to new types of texts, multiple types of reading and writing practices, and new ways to receive, understand and interpret the information. These aspects would include new definitions of literacy that can be synthesized in the ability of an individual to interact with any culturally coded symbolic system.

Key words: digital literacy; academic literacy; hypertext.

Fecha de recepción: Noviembre 2015 • Aceptado: Febrero 2016

LÓPEZ-ANDRADA, C. (2016). Discursos en torno a la alfabetización digital y académica: hacia un modelo integrador. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 12 (7), pp. 143-153.

Un nuevo escenario en el que se transfiere, no se transforma

La Sociedad del Conocimiento se ha convertido en una “necesidad objetiva” que nos abruma. Las dinámicas sociales se han visto interpeladas por la mediación de los procesos tecnológicos. De esta suerte, lo que se ha venido a llamar “New Economy”¹ es copartícipe en una articulación en la cual el “conocimiento se identificó con Internet, esa ‘mega-máquina conocimiento’; la Sociedad del Conocimiento fue interpretada como la sociedad del saber disponible en cualquier momento y lugar por medio de pulsar el ratón” (Resch, 2014. p. 248). Igualmente, los servicios basados en el conocimiento y las nuevas formas de producirlo se vinculan a los procesos formativos a través de modelos presentados como novedosos, como son el Lifelong Learning o la creación de los Personal Learning Environment (PLE). Trabajo y ocio se aglutinan e incluso, se confunden en la producción, comunicación y aplicación del conocimiento. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han presentado como ese motor que sustenta un nuevo paradigma, debido a que estas tecnologías, que por definición son conocimiento, emplean este recurso en la generación del propio conocimiento (Vilaseca, Torrent y Díaz, 2002). Mientras que la sociedad ha ganado en complejidad, la institución educativa todavía es reticente a estos medios, manteniendo su estructura y forma tradicional. Así, La integración de las TIC en los espacios educativos ha funcionado en la mayoría de los casos como “un aderezo cosmético al método tradicional” (Garay y Gutiérrez, 2003). Siguiendo a Siemens (2010), en esencia nos hemos dedicado a “transferir (no transformar) nuestra identidad física a los espacios y estructuras online” (2013. p. 11). La mayoría de las implementaciones y políticas educativas de innovación tecnológica se significan por este hecho, es decir, se caracterizan por la reproducción de metodologías tradicionales utilizando herramientas digitales que “adornan” los procesos de enseñanza pero que no suponen una verdadera “innovación”; entendiendo que dicha “innovación” no siempre tiene que ser positiva. De otra forma, y siguiendo con esta idea, se observa como el concepto de lo “nuevo” implica que lo denominado “viejo” quede excluido, obsoleto, que pierda “valor”.

El foco de las políticas educativas de carácter neoliberal no se pone en estos días en la enseñanza sino en el asesoramiento, “en un saber mercantilizado o sometido a la forma de la mercancía” (Resch, 2014. p. 239). Apuntala Bauman (2007. p. 30) que “hoy el conocimiento es una mercancía; al menos se ha fundido en el molde de la mercancía y se incita a seguir formándose en concordancia con el modelo de la mercancía”.

Una introducción a ciertos discursos y modelos que están permeando las prácticas, planes y políticas sobre TIC y educación tendrá en cuenta ese carácter optimista y hasta cierto punto “idealizado” de la tecnología. Tal y como desarrolla Leiva:

(...) las teorías sobre la sociedad de la información y las nuevas tecnologías nos cuentan el relato de una historia de la humanidad que ha ido mejorando y perfeccionando la manera de comunicarse, ha mejorado también los transportes, y el mundo globalizado se ha convertido en simultáneo e inmediato; y además estas teorías nos anuncian un futuro utópico e ideal que será obviamente mucho mejor que el presente actual en el que tenemos que vivir, gracias fundamentalmente a las nuevas tecnologías (2007. p. 57).

1 Para indagar en el concepto desde una perspectiva crítica véase los trabajos de Burton-Jones (2001); Heller (2003); Slaughter y Rhoades (2004); y Carnoy y Carnoy (2009).

Podemos añadir la idea de Teske (2007) sobre la visión de neutralidad que se le asigna a las tecnologías con un fuerte valor positivo; siendo “nuevas” tecnologías una denominación muy extendida, este uso “tiende a escamotear su genealogía, dejar cuidadosamente de lado su contexto y estimular la falsa imagen de una entidad aparentemente neutral, exenta de condicionamientos y vinculaciones (...)” (p. 8).

La idea de la “mitificación” de la tecnología será recurrente en este trabajo, al mismo tiempo comprenderemos distintas perspectivas y discursos de la alfabetización en un contexto digital.

La lectura mediada por tecnología: ¿el paso a la lectura instrumental y a la desnaturalización lectora?

De la misma forma que sucede con otras tecnologías, la evolución de la lectura mediada por tecnología ha sufrido su propia fase de desarrollo en un contexto en el cual se componen y organizan espacios semióticos múltiples como es la sociedad actual. De este modo, al lector del siglo XXI se le requiere nuevos conocimientos y competencias en las que, en la mayoría de los casos no está formado. Las redefiniciones de los límites de la palabra escrita posibilitan nuevas oportunidades para su uso en diversos y heterogéneos espacios de la actividad individual y colectiva. Precisamente, el texto digital no implica solamente el surgimiento de nuevos modos de producción y transmisión de los textos escritos, sino que también supone, tal y como afirma Chartier “una mutación epistemológica fundamental” (2000. p. 6), tanto desde el punto de vista del autor como del lector, y de los medios de comunicación.

Las implicaciones educativas subyacentes tras la aparición de nuevas necesidades de alfabetización asociadas, por un lado, a las propias tecnologías del texto, y por otro, a los cambios sociales, económicos, políticos y culturales que representan el “nuevo paradigma tecnológico organizado en torno a las tecnologías de la información” (Castells, 2000. p. 60), se definen en un marco educativo en el que estamos obligados a hablar no sólo de un cambio en el acto de leer, sino además de mutaciones en el sentido de la lectura. Como consecuencia, se está redefiniendo el concepto de alfabetismo, entendido como la capacidad para “formar parte de la cultura letrada” y “poder circular en la diversidad de textos que caracteriza la cultura letrada” (Ferreiro, 2002. p. 56); se despliega a otras competencias: las referidas a la adquisición de los conocimientos y las competencias necesarias para utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En la medida, además, en que las TIC sitúan a la persona alfabetizada ante nuevos tipos de textos, diversos tipos de prácticas letradas y nuevas formas de leer y de interpretar la información; todos estos elementos constituyen las nuevas definiciones, más flexibles y permeables, del concepto de alfabetización, de cuyas características hablaremos en los siguientes apartados.

La lectura mediada por tecnología está reconceptualizando el hecho lector, advirtiendo el peso de la perspectiva sociocultural del mismo. Así, Postman (2006. p. 145) distingue entre una tecnología y un medio: “Una tecnología se convierte en un medio cuando se le cede un lugar en un ambiente social determinado, en el que se insinúa en contextos económicos y políticos”. Es decir, los conocimientos, habilidades y competencias implicadas en lo que significa estar alfabetizado en este nuevo medio varían de forma significativa en función de los textos, las actividades y las prácticas socioculturales

de referencia. Ferreiro (2002, pp. 16-17) nos recuerda que no es lo mismo estar alfabetizado “para seguir en el circuito escolar” que estarlo “para la vida ciudadana”. La extrapolación al medio digital, nos lleva a indagar en el significado de estar alfabetizado en cada caso y a distinguir, tal vez, entre estar alfabetizado para el correo electrónico, para los chats, para la Wikipedia, para la búsqueda de información en Internet, para la literatura en red, para el trabajo académico colaborativo en red, etc. Diversos autores como Gil Calvo (2001) exponen que se está produciendo una “desnaturalización lectora”, que atañe a la cualidad lectora, es decir a qué se lee. Leer es una actividad cognitiva y comprensiva compleja, en la cual participan elementos como la capacidad memorística o los conocimientos previos del lector. Igualmente, tal y como han demostrado autores como Barton (2007), la lectura posee una fuerte base social, de esta forma, el lenguaje oral y las interacciones sociales resultan tan importante como la lectura de lo escrito en la alfabetización de una persona. Utilizamos distintas “alfabetizaciones” en diferentes aspectos de nuestra vida, ya sea en una red de relaciones sociales o para informarnos acerca de un tema.

El desarrollo de los medios audiovisuales ha favorecido un cambio de modelo cultural, ya que hemos pasado de la supremacía de una cultura alfabética, textual e impresa a la supremacía de las imágenes audiovisuales. Según Machado la lectura que hay tras las TIC es una lectura instrumental y caracterizada por la superficialidad, y por tanto, “no es una forma de adquirir sabiduría” (2002, p. 36). Quizá esta afirmación sea demasiado rotunda, y a falta de un recorrido histórico mayor, habría que matizar, en el sentido de la necesidad de discernir entre lo que busca un tipo de práctica lectora, respecto a otra, dependiendo del contexto en el cual se produzca, y a los objetivos que quiera conseguir el lector.

Nuevas definiciones de alfabetización

En un mundo digital mediatizado las definiciones de “alfabetización” están mutando, de esta manera, tal y como afirma Snyder (2004) es necesario desbordar las explicaciones estrechamente definidas de alfabetismo, ya que estas no captan la complejidad de las prácticas alfabetizadoras contemporáneas. Por consiguiente, las prácticas de la alfabetización digital representan las formas en que se construyen los significados dentro de estos novedosos o quizá no tan novedosos sistemas de comunicación. Siguiendo con Snyder, esta autora expone que el hecho de estar alfabetizado “tiene que ver con la comprensión de cómo se combinan las diferentes modalidades en formas muy complejas, para crear significado” (2004, p. 24), mediaría, pues, un sistema complejo de signos; nosotros como lectores debemos aprender a descubrir y localizar el significado en los sistemas icónicos que aparecen en pantalla, en los cuales intervendrán combinaciones de signos, símbolos, imágenes, palabras y sonidos. De esta manera, los estudios actuales sobre la alfabetización destacan el carácter situado, social e interdisciplinar (Castelló, 2014). Asimismo, la terminología utilizada en estos estudios utiliza el neologismo “literacidad” (del inglés “literacy”) para referirse a las prácticas de comprensión y competencia, pues su sentido es lo suficientemente amplio como para abarcar “todo lo relacionado con el uso del alfabeto, desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura” (Cassany, 2006, p. 38). Siguiendo con Castelló:

El término Literacy remite a todos los niveles educativos y tiene que ver con la formación continua en lectura y la escritura que nos convierte en personas letradas, es decir aquellas que pueden hacer uso de sus habilidades discursivas de manera activa y ajustada a las exigencias de los contextos en

los que participan de tal forma que son competentes para contribuir activamente al desarrollo de su comunidad y disfrutar como miembros de pleno derecho de sus beneficios. Teniendo en cuenta este significado algunos autores han optado por traducirlo como literacidad (2014, pp. 349-350).

Algunas nociones no excluyentes según Frías-Guzmán (2015) de la alfabetización son:

1. Alfabetización como conjunto autónomo de competencias;
2. Alfabetización tal como se aplica, se practica y se sitúa;
3. Alfabetización como proceso de aprendizaje;
4. Alfabetización como texto.

Las distintas concepciones de la alfabetización o si queremos llamarla “literacidad” como productos culturales son visiones de la realidad que “insisten en la reproducción crítica de lo que se enseña, en la capacidad de dar sentido al mundo y desarrollar perspectivas propias” (Frías-Guzmán, 2015, p. 18).

El hipertexto: vehículo del discurso digital

Internet nos fuerza a expandir nuestro entendimiento mediante la consideración de aspectos inéditos de la comprensión que están claramente relacionados con áreas de la comprensión tradicionales, como por ejemplo ubicar las ideas principales, resumir, hacer inferencias y evaluar, pero también requieren procesos de pensamiento fundamentalmente nuevos. Como explica Coiro (2003) Internet ofrece oportunidades para interactuar con formatos de texto nuevos (por ejemplo, el hipertexto y múltiples medios interactivos que requieren de nuevos procesos de pensamiento); nuevos elementos en el lector (por ejemplo, nuevos objetivos o motivaciones, nuevos tipos de conocimiento sobre antecedentes y habilidades cognitivas de orden superior que se desean adquirir); y actividades nuevas (por ejemplo, la publicación de proyectos multimedia, verificación de la credibilidad de imágenes y participación en intercambios sincrónicos en línea). De la misma manera, internet amplía e influye en el contexto sociocultural en el cual el lector aprende a leer y desarrolla sus prácticas lectoras.

El discurso de la “ventana de oportunidad” que quiere aprovechar estas sinergias para así poder transformar metodologías y dinámicas de una institución tradicionalista como es la escuela, puede pecar de exceso de optimismo tal y como se ha comentado anteriormente, además de buscar la novedad, aunque sea con herramientas cuyo análisis ha sido más teórico que práctico. Es el caso del hipertexto en la configuración de un “nuevo lector” que se presenta como activo y crítico con la discriminación de la información. Siguiendo el trabajo de Andurell (2015), se contempla que el hipertexto es una herramienta que posibilita un cambio en el almacenamiento, distribución y presentación de la información. Se manifiesta “un cambio de la producción basada en la memoria, a la producción basada en la conectividad, la interactividad y la inteligencia, desarrollando hábitos cognitivos y formas de colaboración que generan nuevas formas de interacción social” (Andurell, 2015, p. 53). El periodo histórico actual se caracteriza por ser un tiempo de mutaciones y convergencias dentro de la cultura textual; varios autores hablan de la transformación más radical desde los tiempos de Gutenberg (Delany & Landow, 2006); sin embargo, no es posible predecir qué consecuencias traerá en el futuro

estos cambios, ya que el momento actual es aún incipiente. Desde la invención de la escritura se han buscado técnicas y medios para “incrementar la rapidez y la comodidad en la localización de la información” (Delany y Landow, 2006. p. 41); de igual modo, es evidente que gran parte de los textos electrónicos o digitales o hipertextos funcionan, hoy por hoy, como un suplemento de los textos manuscritos, mecanografiados o impresos.

Pajares Tosca (2004. p. 34) elabora una definición del hipertexto muy precisa, lo presenta como: “una estructura de base informática para organizar información que hace posible la conexión electrónica de unidades textuales (de diferente tamaño, categoría y naturaleza) a través de enlaces (links) dentro de un mismo documento o con documentos externos. Requiere la manipulación activa del lector para poder ser leído/utilizado, además de la actividad cognitiva común a cualquier proceso de lectura”. Una de las características del hipertexto es, pues, la posibilidad de que el lector tenga la opción de elección. Debido a esto, se habla de una disolución de los papeles tradicionales de autor y lector. El lector puede adoptar el papel de autor desde el momento en que él conecta el texto a nuevos nodos, a conexiones no previstas ni estipuladas por el autor. Estos cambios piden renovaciones en los paradigmas: si el hipertexto implica cambios en la manera de pensar nuestro contexto, y que el mismo necesita de una red que lo vuelva real y lo convierta en un texto accesible a la mayor parte de la población, podemos considerar entonces que se está conformando un nuevo tipo de lector con poder, por lo menos con un poder mayor en el acceso e inmediatez inherente a los textos digitales. Considera Leibrandt que “el libro no puede tratarse de forma aislada ya que los textos impresos están integrados en una cultura de medios audiovisuales e interactivos” (2012. p. 6), de este modo, lo que la autora llama “cultura hipertextual” es una cultura que se puede definir como integradora en la medida que interconecta diferentes medios, de ahí la necesidad de desvincular la lectura de su tradicional enlace con el libro. Leibrandt (2012) concreta diferentes puntos que trazan un marco para la selección de hipertextos, encaminados a la creación de redes de lectores en un ámbito académico:

- Ofrecer preguntas abiertas sobre el texto y el contexto.
- Posibilitar el establecimiento de conexiones personales.
- Hacer pensar a través de problemas para que los alumnos puedan expresar reflexiones y emociones.
- Posibilitar la exploración del intertexto y contexto cultural.
- Enseñar a leer de forma asociativa para enriquecer el texto y actualizar el contenido.
- Permitir una reescritura personal en la cual el lector establece una relación nueva entre el texto, el autor, el contexto cultural y el mundo personal del lector.
- Experimentar la lectura como una actividad creativa constituyente de diferentes fases y lograr que leer y escribir se conviertan en algo vinculado.

La flexibilidad del hipertexto requiere un lector activo y crítico. Llegado a este punto, nos preguntamos si esto funciona realmente así, es decir, tenemos más o menos claro que las TIC pueden llegar a suponer un cambio de paradigma pero ¿suponen una revolución en el concepto de texto y de lector tan clara como postulan algunos autores? Quizá sí podamos hablar de una nueva actitud

del lector respecto a la lectura como un lugar de experiencias multidireccionales. El texto digital modifica el modo de aproximación que el lector tradicionalmente tenía respecto al acto de lectura. El peso significativo de la lectura ya no se apoya en un trabajo de interiorización del individuo, sino en la “interacción” y la “operatividad”, dos conceptos que ahora resultan fundamentales. De esta manera, podemos manifestar que el hipertexto como “atractivo laberinto” (Colina, 2002. pp. 51-59), proporciona un discurso propio que puede ser interpretado acorde a tres vías que se complementan:

1. Como una forma particular del lenguaje, en el que es posible discriminar distintos niveles de transmisión.
2. Como un conjunto de representaciones mentales que comprende un contexto socio-cultural compartido por una comunidad concreta.
3. Como una acción social contextualizada; este sería el rasgo fundamental del hipertexto entendido como discurso (Colina, 2002), predominando el elemento pragmático, debido a que el hipertexto es acción o no es. El hipertexto, entonces, es un discurso en el que no sólo se enlazan contenidos, sino también modalidades y prácticas comunicativas alternativas, además de recursos muy diversos (Colina, 2002), por lo que el lector no sólo torna, al mismo tiempo, autor, sino también actor. Otros dos rasgos del texto digital consisten en la reversibilidad y la inestabilidad, los cuales, anulan la historicidad del discurso y el tiempo se vincula entonces a la “conectividad” y la “inmediatez”. Si en el modelo clásico el lector afronta una unidad textual acabada, en este nuevo modelo, el discurso se crea de lo que se puede llamar “voluntad” del lector. El peso conceptual surge a partir de la intervención necesaria, aunque no suficiente, de quien lee.

Modelos para una alfabetización académica

En esta apartado se compara el modelo académico tradicional en relación con las expectativas que están emergiendo a través de las conceptualizaciones de las prácticas de alfabetización. Para Carlino la alfabetización académica (“academic literacy”) “señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (2005. p. 6). Se refiere esta autora, por lo tanto, a las prácticas de lenguaje y pensamiento inherentes al espacio académico.

El modelo tradicional dentro de la institución educativa promueve que paradójicamente el agente que más aprende en los procesos de enseñanza-aprendizaje sea el docente (Hogan y Down, 1996); esto es consecuencia de la mayor carga cognitiva que desarrolla el profesor como agente activo que organiza los contenidos, planifica actividades, investiga y lee para preparar las sesiones en comparación con el alumno. Volviendo a Carlino (2005) resulta fundamental reconsiderar la distribución de la “acción cognitiva” en las materias y contenidos académicos, para que de esta manera, el alumnado sea el protagonista en la construcción de su propio conocimiento y se vea forzado a practicar y ejercitar una importante actividad cognitiva. Añade Carlino (2005. p. 6) una segunda limitación en los modelos didácticos tradicionales: “El otro problema con la habitual configuración de la enseñanza centrada en la transmisión de conocimientos por parte del docente es que ésta comunica a los alumnos sólo una porción de lo que necesitan aprender. En este modo de instruir, los docentes descuidamos enseñar los

procesos y prácticas discursivas y de pensamiento que, como expertos en un área, hemos aprendido en nuestros largos años de formación”.

Al modelo basado en la mera transmisión de contenidos tan extendido y arraigado se contraponen un modelo que se basa en la creación de espacios en los cuales el alumnado tiene la posibilidad de investigar y reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje, reconstruye el sistema de nociones y métodos de un área de estudio. Este modelo caracteriza al alumno como agente activo y participativo en prácticas de lectura, escritura y pensamiento (Carlino, 2005).

La necesidad de la aplicación de transformaciones institucionales y curriculares es urgente en el ámbito académico. Estos cambios no deben ser llevados a cabo de manera precipitada y de forma hermética, ni tampoco ser aplicados como una simple extrapolación de modelos internacionales que han funcionado en contextos dispares. Los factores que propone Carlino (2003) por los que estos cambios deben realizarse son:

- La lectura y la escritura son indispensables para aprender a pensar críticamente dentro de los marcos conceptuales de cada disciplina.
- Ingresar en la cultura escrita de cualquier dominio de conocimiento exige dominar sus prácticas discursivas características.
- Producir e interpretar textos especializados, según los modos académicos, implica capacidades aún en formación no alcanzables intuitivamente.

De este modo, la coordinación por parte de la comunidad educativa y las administraciones para la implementación de programas de carácter colectivo e interdisciplinar se revela esencial.

La cuestión que supone un replanteamiento del modelo hegemónico, refuerza la idea de la exigencia por parte de los docentes de transformar las clases magistrales cuyo fundamento es la exposición de una materia, y asimismo, la necesidad de reducir la brecha cultural y generacional entre alumno y docente. Se podría hablar de una responsabilidad común entre estos dos agentes, subordinados al tipo de política educativa desarrollada por el marco institucional donde se desenvuelven los mismos. De esta manera, a la hora de reconsiderar los usos de la lectura y escritura en la institución académica, hay que tener en cuenta las posibilidades que se descubren para los alumnos sobre su capacidad de apropiación de las prácticas de lectura y escritura, de cierto empoderamiento en las prácticas de recorrido académico.

Es prioridad incidir no únicamente en el valor instrumental de la lectura y escritura, sino en su importancia respecto a la creación de pensamiento crítico, debemos ahondar en la idea de la integración de la producción y comprensión de textos por lo que “habremos dado un primer paso para hacernos cargo de la alfabetización académica de los estudiantes y podremos hacerlos corresponsables por cómo se escribe, se lee y se aprende en la educación superior” (Carlino, 2005. p. 181).

El escenario de la educación formal delimitado por su carácter sistemático a las concreciones del currículo oficial predispone a la fosilización de las dinámicas tradicionales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, e inclina la balanza de la alfabetización académica como asunto que atañe en mayor medida a los alumnos, por el contrario, la responsabilidad institucional y didáctica, insistimos,

resulta constitutiva a la hora de proponer planes de alfabetización en los cuales tenga cabida la diferenciación e integración de diversas culturas orales y escritas. Incorporar a los discursos sobre la alfabetización académica, asimismo, perspectivas sobre la incidencia de lo digital, de la cultura hipertextual en lo académico y en las dinámicas educativas, las nuevas visiones sobre el consumo de contenidos y la creación de estos, de las conexiones que se establecen en red, resultará apremiante.

Conclusiones provisionales y proyección

A la hora de abordar las dificultades que los alumnos encuentran en la comprensión, interpretación y producción de textos académicos, se ha planteado diversas perspectivas que desde nuestro punto de vista deben reconceptualizarse en los escenarios que la sociedad y cultura digital presenta.

Como se ha ido formulando en la parte final de este trabajo, las nuevas definiciones de alfabetización se ampliarían a partir de la adaptación del término inglés literacy. Estas perspectivas de “literacidad” se definen por la capacidad para interactuar con cualquier sistema simbólico codificado culturalmente. Se añade además, que este término avanza más allá de la capacidad de comprender códigos, ya que representa la reflexión sobre el propio texto. De este modo, leer implicaría comprender lo que se lee en diferentes contextos, la construcción de conocimiento y la subsiguiente intervención en el espacio social.

Una propuesta discursiva que se proyecte como integradora tendrá en cuenta la heterogeneidad de escenarios en los que se intensifica tanto las prácticas de lectura y escritura. Un examen inicial tendrá en cuenta los siguientes puntos:

- La capacitación de los alumnos respecto a las habilidades y competencias académicas necesarias requerirá de procesos sistematizados y dilatados en el tiempo.
- Por parte del docente es indispensable un apoyo en el desarrollo de didácticas y formaciones específicas e integradoras.
- La retroalimentación constante con el alumnado se llevará a cabo tanto en el espacio aula como en los espacios virtuales y en red.
- El replanteamiento de las convenciones académicas (Carlino, 2005) interiorizadas por los alumnos, se convierte en un elemento importante para evaluar distintos aspectos de la lectura y escritura académica desde una perspectiva (auto)crítica.

En este trabajo se ha presentado la manera en la que la articulación de discursos sobre la introducción de las tecnologías en contextos educativos tiende a la “mitificación” de estas herramientas, dejando a un lado el elemento transformador y crítico, que algunas propuestas que se desarrollan desde la alfabetización con un carácter más integrador sí han sabido recoger.

Referencia Bibliográfica

ANDURELL, A. S. (2015). Hipertexto y comprensión lectora. *Investigaciones Sobre Lectura*, (4), 51-70.

BARTON, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Wiley-Blackwell.

- BAUMAN, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Editorial Gedisa.
- BURTON-JONES, A. (2001). *Knowledge capitalism: Business, work, and learning in the new economy*. OUP Catalogue.
- CARLINO, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), pp. 409-420.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización*. Fondo de Cultura Académica. Buenos Aires.
- CARNOY, M., y CARNOY, M. (2009). *Sustaining the new economy: Work, family, and community in the information age*. Harvard University Press.
- CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre lectura crítica. La lectura crítica*. Barcelona: Anagrama.
- CASTELLÓ, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19 (2), pp. 346-365.
- CASTELLS, M. (2000). *La era de la información. La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- CHARTIER, R. (2000). Muerte o transfiguración del lector. Conferencia presentada en: *26º Congreso de la Unión Internacional de Editores*. Buenos Aires. En línea: http://jamillan.com/para_char.htm [28/10/2015]
- COIRO, J. (2003). Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *The Reading Teacher*, 56 (5), p. 458-464.
- COLINA, C. (2002). *El lenguaje de la red: hipertexto y posmodernidad*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- DELANY, P. y LANDOW, G. P. (2006) *El texto en la época de la reproducción electrónica, en Teoría del hipertexto: La literatura en la era electrónica*. Madrid: Ed. Arco Libros.
- FERREIRO, E. (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- FRÍAS-GUZMÁN, M. (2015). Tendencias de la multialfabetización en los albores del siglo XXI: Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) como propuesta integradora. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 20 (4), pp. 15-34.
- GARAY, G. G. y GUTIÉRREZ, A. C. (2003). Integración de las TIC en la educación superior. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (21), pp. 21-28.
- GIL CALVO, E. (2001). El destino lector, en *VV.AA.: La educación lectora*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 13-26.
- HELLER, M. (2003). Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. *Journal of sociolinguistics*, 7 (4), pp. 473-492.
- HOGAN, C., y DOWN, B. (1996). Interrupting the institutional, narrative on teacher training: The potential of school-based teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 21 (1).
- LEIBRANDT, I. (2012) De la competencia alfabética a la competencia hipertextual, en Mendoza A. y Amo J. M. (coords.) *Perspectivas en investigación e innovación didáctica en recepción lectora. Leer hipertextos*. Universidad de Almería: Almería Editorial.

- LEIVA, A. J. R. (2007). Seducción, comunidad y desigualdad: el ciberespacio y sus consecuencias socio-políticas. *Anduli: revista andaluza de ciencias sociales*, (7), pp. 53-76.
- MACHADO, A. M. (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya.
- PAJARES TOSCA, S. (2004). *Literatura digital. El paradigma hipertextual*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- POSTMAN, N. (2006). Cuestionamiento de los medios de comunicación, en Serbin Pittinsky M. (Com.), *La universidad conectada. Perspectivas de impacto de Internet en la educación superior*. Málaga: Aljibe.
- RESCH, C. (2014). Sociedad del conocimiento: Sobre la ambición del estrato social formado por las posiciones de poder. Constelaciones. *Revista de Teoría Crítica*, 6 (0), pp. 228-258.
- SIEMENS, G. (2010). *Conociendo el conocimiento*. Ediciones Nodos Ele.
- SLAUGHTER, S., & RHOADES, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. JHU Press.
- SNYDER, I. (2004). *Alfabetismos digitales: Comunicación, innovación y educación en la era electrónica*. Málaga: Aljibe.
- TESKE, E. G. (2007). Los discursos sobre las nuevas tecnologías en contextos educativos: ¿Qué hay de nuevo en las nuevas tecnologías? *Revista Iberoamericana de Educación*, 41 (4), p. 4.
- VILASECA, J., TORRENT, J. y DÍAZ, Á. (2002). *La economía del conocimiento: paradigma tecnológico y cambio estructural. Un análisis empírico e internacional para la economía española*. Universidad Oberta de Catalunya.