

Año 4
Número 5
Invierno 2017

Revista de Políticas Sociales

La alfabetización digital

Un desafío para los ingresantes universitarios

Paula Rossi

Docente de la Licenciatura
en Comunicación Social,
UNM

paularossi01@hotmail.com

Ingresa a la comunidad universitaria no es tarea fácil. Exige, fundamentalmente, sujetos activos que generen herramientas y estrategias de lectura y escritura de textos académico-científicos. Este tipo especial de textos –organizados generalmente como exposiciones, explicaciones o argumentaciones en torno a un tema o problema específico– tienen como objetivo principal divulgar y promover conocimiento disciplinar especializado. Ahora bien, la alfabetización académica (Carlino, 2005, 2008) supone –entre otras cosas– empaparse de múltiples fuentes bibliográficas, hacer inferencias, detectar problemas, jerarquizar información, establecer conexiones y extraer conclusiones. En este contexto, internet y la cultura digital ofrecen indispensables recursos para enriquecer –en principio– nuestras prácticas de lectura en el nivel superior. Pienso, por ejemplo, en los repositorios académicos, las bases de datos, las bibliotecas digitales, las redes y buscadores especializadas, las revistas electrónicas, hasta los tutoriales, clases virtuales, los blogs y los grupos de discusión. ¿Cómo puede un ingresante universitario aprovechar tales recursos y transformarse en un lector o navegador responsable en los entornos virtuales?

En este contexto, el siguiente trabajo se propone reflexionar sobre los desafíos de la lectura y la búsqueda de información académica en internet para los ingresantes universitarios. Para ello, en primer lugar, nos apartaremos de la clásica distinción entre nativos digitales e inmigrantes digitales (Prensky, 2001) y de cierta concepción de alfabetización digital asociada a la misma. Luego, examinaremos los cambios y oportunidades que se introducen con la textualidad electrónica. Finalmente, avanzando en una concepción de la lectura electrónica como *práctica situada* y, fundamentalmente, como *experimentación*, señalaremos la

necesidad del acompañamiento permanente de los docentes para que los ingresantes universitarios logren apropiarse y den sentido a estas nuevas experiencias de lectura.

Disolviendo la brecha entre inmigrante y nativo

Cuando Prensky (2001) acuñó los términos “nativo digital” e “inmigrante digital”, lo hizo para caracterizar la brecha digital, generacional y cognitiva entre los jóvenes alumnos (nativos digitales) y los adultos profesores (inmigrantes digitales). ¿En qué consistía la brecha? Según Prensky, los nativos digitales –por haber nacido en la era digital– desarrollan ciertas capacidades cognitivas que les facilitan el dominio de los nuevos artefactos culturales digitales: están acostumbrados a recibir y procesar información rápidamente y sin esfuerzo, realizan varias tareas en simultáneo (*multitasking*) y se sienten atraídos por los hipertextos, entre otras cosas. En este sentido, la alfabetización digital no constituye ningún obstáculo para ellos.

Opuesta es la situación de los inmigrantes digitales: son personas adultas acostumbradas al uso de artefactos analógicos y a la monotarea. Nacidos y criados sin celulares ni computadoras, se sienten desorientados y necesitan ayuda a la hora de decodificar los misterios de la Web 2.0. Son analfabetos digitales. Defienden la escritura en papel y, desde una postura alarmista y en casos extremos apocalíptica, denuncian que si el fin de la edad del libro está cerca (Valencia, 2010) se vivenciará con nostalgia la pérdida de la magia ligada a la materialidad física del libro,

esto es, la posibilidad de hacer anotaciones en los márgenes, la administración de una tipografía específica, sentir su peso y textura en nuestras manos, su olor, etcétera.¹

Presentada esta distinción, Prensky se pregunta: si sus cerebros y sus “lenguas” son diferentes, ¿cómo es posible fomentar una interacción productiva entre los nativos y los inmigrantes digitales? Más aún, ¿cómo es posible que los nativos aprendan con los inmigrantes? La respuesta de Prensky es rotunda: los docentes debemos someternos al cambio. Abandonar nuestras tradiciones y métodos clásicos de enseñanza –como si fuese posible– para aplicar nuevas metodologías de estudio, por ejemplo, a través de juegos digitales. Ahora bien, tal como podemos observar, esta distinción entre inmigrantes y nativos digitales alimenta una concepción *sesgada* de la alfabetización digital que habilita a pensar en una diferencia tajante entre analfabetos y alfabetizados digitales: mientras los analfabetos serían los inmigrantes digitales con evidentes dificultades a la hora de acceder a las nuevas tecnologías, los alfabetizados serían aquellos nativos digitales que dominan una amplia gama de habilidades y destrezas para navegar en la web. Pero esto, claramente, no es real. Por ello, e invitando a repensar la fórmula Prensky en el contexto del ingreso a la universidad, diremos que si ser nativo no implica ser experto, entonces el nativo digital sólo representa la realidad del joven ingresante universitario que al interactuar con los artefactos digitales –sólo de manera ingenua, superficial y sin estrategias organizadas– deviene en un *nativo inmigrante digital* en la cultura académica. Por otra parte, y teniendo presente que la revolución digital se instaló tan fuertemente en todos los ámbitos de nuestras vidas –generado, quíerese o no, en nativos e inmigrantes una mutación en sus formas de lectura dentro y fuera del ámbito educativo (Cassany, 2000)–, es prudente señalar que el inmigrante digital ya no puede seguir siendo pensado como “100% inmigrante”. A esta altura, todos los inmigrantes digitales nos hemos nativizado. Somos, pues, *inmigrantes nativos*.

Disuelta así la brecha entre inmigrante y nativo, es posible avanzar en la comprensión de una concepción más amplia de la *alfabetización digital* (Gutierrez, 2003; Marotta, 2003; Barton y Hamilton, 2000) que implican el aprendizaje y el desarrollo individualizados de capacidades interactivas, colaborativas y dinámicas frente a contextos y usos digitales concretos.

Ni desencanto ni encantamiento

Una de las más notables mutaciones que introduce la *textualidad electrónica* respecto de la tradicional lectura en papel se resume con los siguientes términos: la lectura digital es discontinua, blanda, móvil e infinita (Rodríguez de las Heras, 1991). Esta nueva realidad pone en crisis no sólo la autoridad otorgada al libro, sino también el lugar asignado al experto y a los tiempos y lugares clásicos de lectura y aprendizaje (Barbero, 2003). Más aún, en tanto ninguna búsqueda *online* puede ser definida como la última y los enlaces son infinitos –y se expanden borrando las fronteras del tiempo y el espacio–, desaparece claramente cualquier criterio o jerarquía visible, material o estable (Chartier, 2004). En pocas palabras, conectados en red, todos los conocimientos e informaciones *online* poseen una realidad precaria e inestable, forzando así a un tipo de lectura rápida y fragmentada. Ahora bien, ante este panorama,² la actitud habitual de un ingresante universitario –ya no caracterizado como nativo o inmigrante digital– no suele ser de desencanto o de peligro ante la posibilidad de ser devorado por la información de la web. Por el contrario, y paradójicamente, sus gestos, en tanto lector digital, evidencian la magia de cierto encantamiento. En otras palabras, los estudiantes suelen exhibir una confianza excesiva en los espacios virtuales. Tal confianza se relaciona con una realidad preocupante: los estudiantes navegan en los entornos digitales como si estuvieran frente

1. En este punto, coincidimos con Chartier (2010) en que los cambios introducidos con la textualidad electrónica de ninguna manera rempazan las formas tradicionales de lectura y escritura. Ambas prácticas pueden coexistir en armonía.

2. Tenga presente el lector que los cambios introducidos por las TICs en nuestras formas tradicionales de lectura son complejos y deben ser evaluados, para una mejor aproximación, en el marco de una mutación y reflexión teórica aún mayor (Baricco, 2008, 2009; Berardi, 2007; Sibilia, 2005).



a un objeto naturalizado, ahistórico y asocial (Perelman, Estévez-González, 2007). De hecho, circula entre ellos el pensamiento ilusorio de que toda la información y el conocimiento está disponible en la red como “bancos de datos de calidad”³ listos para ser “copiados y pegados”.⁴

Inés Dussel y Luis A. Quevedo (2010: 25) resumen esta preocupación en estos términos: “La práctica más habitual en cualquier búsqueda en Internet es rastrear dos o tres entradas del resultado de la búsqueda, que suelen ser las más visitadas y no necesariamente las más precisas ni certeras. El hecho de que la mayoría de los usuarios (no solo las

nuevas generaciones) desconozcan los criterios de jerarquización de la información de los principales buscadores que usamos cotidianamente, habla de la distancia entre esas permisibilidades y las prácticas usuales. Los jóvenes (y también los adultos) suelen realizar el camino más corto y directo hacia un dato y no aquel que implica cierto grado de evaluación o confrontación de resultados”. Dada tal observación crítica, queda ratificada la siguiente idea: aunque nuestros ingresantes sean lectores activos en la red, no por ello necesariamente hay que concluir que están adquiriendo saberes, competencias, habilidades. Saber navegar en internet resulta un desafío inevitable para el ingresante universitario y, por lo tanto, requiere de un aprendizaje consciente y sostenido. En otras palabras: es necesario *aprender a navegar, para navegar para aprender*. Y llegados a este punto, la pregunta que se nos impone es: ¿cómo se facilita el aprendizaje en la era digital? La respuesta, a nuestro parecer, está en avanzar en una concepción de la lectura digital como *práctica*

3. Cabero y Llorente (2008: 10) mencionan al respecto: “Uno de los errores más significativos que se suele cometer con la aplicación de las nuevas tecnologías en la enseñanza, sobre todo con las telemáticas, es creer que el simple hecho de ubicar materiales en la red en formato txt o pdf ya es sinónimo de calidad. Existe demasiada digitalización de contenidos y poca virtualización, o dicho de otra forma, muchos contenidos y pocos objetos de aprendizaje”.

4. En este sentido, las habilidades de reformulación y de apropiación del conocimiento (Silvestri, 1998) suelen estar ausentes.



situada y fundamentalmente como *experimentación*⁵ (Link, 2003). En este sentido, proponemos a los ingresantes universitarios dejar de lado un rol pasivo-dócil (hechizado), para adueñarse de un rol protagónico-creativo en el uso de las nuevas tecnologías.

Entender la lectura digital como *práctica situada* exigirá a los estudiantes –antes, durante y después de acudir al ciberespacio– que se cuestionen, entre otros interrogantes posibles: ¿por qué buscar? ¿Qué buscar? ¿Dónde buscar? ¿Cómo buscar? ¿Y para quién buscar? Solo así irán generando herramientas para dominar la sobrecarga de información existente en la red y podrán –poco a poco– identificar, discriminar y organizar sus lecturas. Y en tanto *experimentación*, el desafío de la lectura digital en un nivel de enseñanza superior será que los alumnos “encuentren sitio” en lo que leen. Esto es, que la experiencia lectora los transforme y los invite, entre otras cosas, a la escritura académica.

Siguiendo esta línea de reflexión, sostenemos que –desde este rol protagónico-creativo– las lecturas digitales de los ingresantes universitarios se consolidarán dentro de un juego discursivo siempre cambiante –aunque no ajeno a reglas– y abierto a una red de conexiones e imágenes constitutivas de una nueva forma de identidad no acabada y en continuo diálogo con una multiplicidad de voces. De esta forma, se aceptará la diversidad sociocultural humana y la heterogeneidad de contextos de usos que hacen de internet y las TICs entornos discursivos complejos (Perelman, 2011).

Por último, cabe destacar que esta búsqueda y construcción de un estudiante-lector digital responsable no puede hacerse en soledad. La presencia, la mediación, el acompañamiento y la orientación continuas del docente son indispensables. De aquí que resulta apremiante entonces

5. Link sostiene que detrás de las tensiones del mundo digital se configura una nueva sensibilidad, un nuevo modo de pensar e interactuar con el mundo. Es por ello, pues, que propone que habiendo atravesado e incorporado el modelo de lectura como notación –propio de la época de la reproductividad artesanal– y el modelo de lectura como interpretación –propio de la época de la reproductividad analógica–, la época actual –época de la reproductividad digital– demanda transformar la lectura en experimentación. Esto es, en un tipo de lectura que acepte que los saberes se encuentran diseminados y la figura del autor, descentralizada.

interrogarnos: ¿desde qué lugar provocamos el encuentro de los alumnos con los textos digitales? ¿Qué iniciativas o consignas les ofrecemos?⁶ ¿Cómo son nuestras propias actitudes y gestos en tanto lectores digitales? En pocas palabras: ¿somos realmente facilitadores y promotores de la búsqueda y lectura *online* conscientes a nivel universitario?

Reflexiones finales

Si un ingresante universitario encuentra problemas y desafíos en la alfabetización académica (Carlino, 2008, 2005), nada nos hace pensar que su situación cambia a la hora de enfrentar los desafíos de la alfabetización digital (Gutiérrez, 2003; Marotta, 2003; Barton y Hamilton, 2000). Por el contrario, todo indica que los desafíos propios de la alfabetización digital no hacen otra cosa que sumar complejidad –y hasta pueden entorpecer– el camino del estudiante en su alfabetización e inclusión académica. En este contexto, esta reflexión en torno a los desafíos de la lectura digital ha pretendido alertarnos y cuestionarnos sobre la calidad de los vínculos que los estudiantes mantienen con las nuevas tecnologías en el ingreso a la universidad. Tal como intentamos dejar constancia, lejos de creer nocivo el impacto de las TICs en la universidad, entendemos que es necesario trabajar en sus potencialidades y alcances en materia de difusión, apropiación y producción de conocimientos académicos.

6. Es importante destacar el rol de las consignas en el proceso de aprendizaje. Ciertamente, antes de invitarnos a escribir, las consignas nos invitan a leer. Para mayor información al respecto, véase C. González y M. Judiht (2010).

Bibliografía

- Barbero, Jesús Martín (2003): "Figuras del desencanto". En *Revista Número*. Carrera 4, N° 66-76. Bogotá, Colombia.
- Baricco, Alessandro (2008): *Los bárbaros. Ensayos sobre una mutación*. Barcelona, Anagrama.
- Barton, D., Hamilton, M. e Ivanic, R., eds. (2000): *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London, Routledge.
- Berardi, Franco (2007): *Generación Post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires, Tinta Limón.
- Cabero, J. y M.C. Llorente (2008): *La Alfabetización Digital De Los Alumnos. Competencias Digitales Para El SigloXXI*, 42(2), 7-28.
- Carlino, Paula (2005): "Leer textos científicos y académicos en la educación superior. Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva". En *Congreso Internacional de Promoción de la lectura y el libro 2003-2004*. Buenos Aires, Fundación El Libro, OEI y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Carlino, Paula (2008): "Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?". En S. Cádena y E. Narváez (comp.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Cali, Universidad Autónoma de Occidente.
- Cassany, D. (2000): "De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición". En *Lectura y Vida*, 21, n° 4.
- Chartier, A.M. (2010): "Aprender a leer, leer para aprender". En www.lalectura.es.
- Chartier, A.M. (2004): "Las mutaciones contemporáneas en la cultura escrita". En *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica*. México, FCE.
- Dussel, Inés y Luis Alberto Quevedo (2010): "Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital". En *VI Foro Latinoamericano de Educación*, Fundación Santillana.
- González, C., Judiht, M., (2010): "Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula". En *Enunciación*, Vol 15, Núm. 2. Bogotá, Colombia.
- Gutiérrez, A. (2003): *Alfabetización Digital*. Barcelona, Gedisa.
- Link, Daniel (2003): *Cómo se lee y otras intervenciones críticas*. Buenos Aires, Norma.
- Marotta, R. (2003): *Martillos para construir conocimiento*. <http://www.enredando.com/cas/enredados/enredados289.html>.
- Mendoza, Juan (2009): "La cultura letrada en la época de la canonización digital". En *VII Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*.
- Perelman, F., Estévez, V. y González, D. (2007): "Leer para estudiar: desafíos de la selección de imágenes en Internet". En *Primeras Jornadas Latinoamericanas de Lectura y Escritura. Lectura y Escritura críticas: perspectivas múltiples*. Universidad Nacional de Tucumán

Perelman, Flora, coord. (2011): *Enseñando a leer en Internet: pantalla y papel en las aulas*. Buenos Aires, Aique.

Prensky, Marc (2001): *Nativos e Inmigrantes digitales*. http://www.nobosti.com/IMG/article_PDF/article_44.pdf.

Rodríguez de Las Heras, Antonio (1991): *Navegar por la información*. Madrid, Los libros de Fundesco.

Sibilia, Paula (2005): *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Silvestri, A. (1998): "En otras palabras. Las habilidades de reformulación en el texto escrito". *Orientación y Sociedad*, Vol. 6 26. Buenos Aires, Cántaro Editores.

Valencia, Margarita (2010): "El fin de la Edad del Libro". En *Revista Tramas y Texturas*, www.revistasculturales.com/xrevistas/PDF/127/1340.pdf.