

Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información

César Coll

Presentación

Teresa Guasch y Jordi Planella

Con el texto «Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información» se inicia la nueva publicación digital UOC PAPERS, centrada en la sociedad de la información. Su intención es dar a conocer trabajos de índole universitaria que tengan como objeto de estudio, reflexión o investigación Internet y la sociedad de la información. Las posibilidades de pensar y estudiar los nuevos contextos sociales y relacionales, especialmente desde una óptica multidisciplinar (como la que se propone ofrecer UOC PAPERS), van a servir para ofrecer miradas amplias, nuevas y elaboradas a esta sociedad compleja en la que ya nos encontramos y para la que debemos afrontar, tal y como este primer artículo nos sugiere, nuevas alfabetizaciones.

El siguiente artículo recoge la comunicación presentada en el marco de la inauguración del curso 2004-2005 de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la UOC, dirigida a futuros profesionales de la Psicología y la Psicopedagogía.

Coll presenta un análisis exhaustivo de los cambios, «transformación y expansión» en palabras del autor, que está experimentando la alfabetización, con la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en nuestra sociedad, y las consecuencias que conllevan estos cambios, como la «aparición de nuevas necesidades de alfabetización», que evidentemente no van asociadas a la desaparición de la lectura, sino a nuevas formas de comprender la información –pero también de buscarla, recogerla, interpretarla y analizarla, y cómo no, de comunicarla.

Estas nuevas formas de acceder al conocimiento comportan disponer de nuevas habilidades de lectura y escritura que nos permitan ser competentes en esta sociedad de la información. A nuestro modo de ver, tienen un papel crucial los (futuros) profesionales de la educación, que deben favorecer el aprendizaje de estrategias que permitan a los estudiantes aprender y, por lo tanto, desarrollar competencias y habilidades que exigen los nuevos alfabetismos, que el autor relata con elocuencia mediante múltiples referencias.

El artículo concluye con un análisis del peligro de «surgimiento de analfabetismos» como consecuencia de los requerimientos que plantean estos nuevos alfabetismos, especialmente en las zonas pobres del planeta, pero no únicamente en estas zonas, también en nuestro entorno más próximo, puesto que, como ponen de manifiesto diferentes estudios, no se está preparado para aproximarse a las nuevas formas de aprendizaje que exige este nuevo marco. En este sentido, y de acuerdo con la máxima

«el conocimiento, ya no el tiempo, es oro», que señala Monereo (2005)¹, se evidencia la necesidad de potenciar escenarios que permitan el desarrollo de las competencias necesarias para aprender y, en consecuencia, estar alfabetizados ante los retos que se nos plantean. La lectura de este artículo consideramos que suscitará al lector reflexiones y acciones en esta línea.

Además de la extensa lista de referencias que se presentan en el artículo, también se proponen y comentan algunos textos que permitirán profundizar en el tema.

- **ALBERGANTI, M.** (2000). *À l'école des robots? L'informatique, l'école et vos enfants?* París: Calmann-lévy.

Alberganti es periodista del diario *Le Monde* y, desde esta plataforma informativa, estudia las relaciones existentes y por venir entre la infancia, la escuela y los robots. Partiendo de un trabajo de campo y de encuestas sobre los programas educativos que utilizan los ordenadores nos invita a un viaje por el universo de lo que denomina *ciberprofesores*. Su hipótesis pasa por plantear que las TIC se verán totalmente incrementadas en el contexto educativo por la llegada de la nueva infancia, ya alfabetizada en los medios y contextos informacionales.

- **BURBULES, N.C.; CALLISTER, T.A.** (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica.

Se trata de un texto clásico, a pesar de su corta edad. El libro de Burbules y Callister fue publicado originariamente en el año 2000, pero ya se ha convertido en uno de los textos de referencia de los discursos críticos con las promesas de las TIC en las prácticas educativas. La cita de Shakespeare con la que abren el libro es premonitoria de lo que vamos a encontrar dentro: «La red de nuestra vida está tejida con un doble hilo, sano y enfermo al mismo tiempo». Su trabajo no cuestiona la utilidad de las TIC y de Internet en concreto en las escuelas (éste sería un ejercicio absurdo y estéril a la vez); su proyecto expone una nueva forma de pensar sobre algunos aspectos y procesos de la informática aplicada a la praxis educativa. Lo más interesante –que a su vez lo diferencia de muchos de los discursos existentes– es que revisan tanto las promesas como los riesgos de las TIC aplicadas a la educación, y lo hacen desde lo que ellos denominan *posttecnología*.

- **ORTOLL, E.** (coord.) (2005). *Alfabetización y exclusión digital*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Se trata de los materiales didácticos de la asignatura optativa de la carrera de Psicopedagogía que lleva el mismo nombre que el título referenciado. A pesar de que el tema de la alfabetización digital está presente en muchas praxis y discursos, lo cierto es que todavía existen muy pocas asignaturas que traten específicamente sobre este tema en las universidades españolas. Más allá de ofrecer fórmulas mágicas de cómo debemos «alfabetizar a las poblaciones analógicas», el texto nos propone una revisión profunda sobre los conceptos clave que entran en juego en dicho proceso: sociedad de la información, exclusión/inclusión digital, capacitación

¹ MONEREO, C. (2005). «Aprender a lo largo y ancho de la vida: preparando los ciudadanos de la Infópolis». *Aula de Innovación Educativa*, n.º 138, pág. 7-9. www.uoc.edu/uocpapers

informativa y alfabetización digital. Después de situar dicha terminología, nos conduce por los contextos de la exclusión digital y los agentes que trabajan en los diversos procesos de alfabetización. Más allá de los tópicos ya conocidos, sitúa la barrera (brecha digital) que no permite a muchos sujetos acceder a la sociedad informativa. El texto finaliza con dos capítulos centrados en las metodologías para realizar actividades de alfabetización digital y en las praxis y políticas alfabetizadoras.

- **SNYDER, I.** (comp.) (2004). *Alfabetismos digitales. Comunicación, innovación y educación en la era electrónica*. Málaga: Aljibe.

Ilana Snyder ha compilado una magnífica selección de textos elaborados en el contexto anglófono, pero que nos permiten revisar lo que entendemos por *alfabetismos digitales* en nuestro contexto mediterráneo. Más allá de exponer las formas pragmáticas que nos pueden permitir desarrollar una pedagogía de la alfabetización digital, los diferentes autores nos introducen en un mundo de reflexiones, críticas, revisiones y visiones de lo que puede ser el impacto social, cultural y educativo de dichas prácticas. El libro no se limita únicamente a las relaciones entre las TIC y la formación, sino que nos conduce por otros caminos, como los videojuegos, la formación de comunidades en línea y sus prácticas alfabetizadoras, la retórica posthipertextual, la innovación educativa y el hipertexto, el aprendizaje y la cultura visual, etc. La intención de los autores es revisar los alfabetismos desde su dimensión política y cultural, más allá de la tecnología como estructura. Esperan poder formar a sujetos que puedan comunicarse con mayor efectividad, pero sobre todo responder de forma crítica e informada a la desintegración de las visiones convencionales sobre el mundo.

Teresa Guasch y Jordi Planella
Profesores de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la UOC
Presentación

Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información

César Coll

Resumen

Frente a los discursos que anuncian el final de la lectura y la muerte del lector, hay razones para pensar que la lectura va a ser también en la sociedad de la información uno de los instrumentos fundamentales para comunicarnos, pensar, aprender y atribuir sentido a las experiencias propias y ajenas. Sin embargo, hay también pocas dudas de que en este nuevo escenario, y de la mano sobre todo de las tecnologías digitales de la información y la comunicación y los textos electrónicos, se están produciendo cambios importantes en la definición del texto, del autor, del lector, de los modos de leer y de las prácticas de lectura. El concepto mismo de alfabetismo, de lo que significa estar alfabetizado en la cultura escrita, está en proceso de cambio y transformación. Por una parte, el concepto de alfabetismo se expande y, al lado de la alfabetización relativa a la cultura letrada, empiezan a tomar cuerpo otros alfabetismos relacionados con la cultura tecnológica y demás elementos característicos de la sociedad de la información. Por otra parte, junto con esta expansión o ensanchamiento del concepto, se produce una transformación de lo que significa y exige el hecho de estar alfabetizado en la cultura letrada. Internet y los textos electrónicos modifican los elementos básicos que intervienen en los procesos de lectura comprensiva. Ahora bien, la emergencia de nuevos alfabetismos, así como los conocimientos y habilidades que plantea la exigencia del alfabetismo en los textos electrónicos, comporta inexorablemente el riesgo de sus correspondientes analfabetismos. Este riesgo es tanto mayor cuanto que la realidad sobre la que se proyectan estas necesidades de alfabetización sigue estando marcada por graves carencias en el dominio y las prácticas de la lectura entre amplios sectores de la población.

Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. César Coll

El texto de este artículo corresponde a la conferencia que impartió el autor en el acto de inauguración del curso académico 2004-2005, el 18 de septiembre de 2004, de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la UOC.

En 1998 William A. Reid, director a la sazón del *Journal of Currículo Studies*, firmaba en las páginas de esta prestigiosa revista especializada en temas curriculares una breve y provocativa nota titulada «Erasmus, Gates y el fin del currículo». La tesis principal de Reid era que los sistemas nacionales de educación, al igual que los sistemas nacionales de correos, están a punto de morir de éxito. Ambas instituciones han conocido un desarrollo espectacular en la satisfacción de las necesidades educativas y de comunicación en el transcurso de los siglos XIX y XX. Han tenido tanto éxito que nos resulta del todo inaceptable que todavía sean incapaces de satisfacer de forma adecuada esas necesidades en muchos países y que, en casi todos ellos, haya sectores más o menos amplios de la población que no puedan beneficiarse de sus servicios. Puesto que esta incapacidad es manifiesta y que el desarrollo de ambos sistemas ha ido acompañado de una importante y creciente inversión de recursos públicos, las dudas sobre su idoneidad e incluso su necesidad han ido aumentando y generalizándose cada vez más. La alternativa neoliberal hoy en día dominante bajo una u otra forma en

prácticamente todos los países –y cuyo protagonismo en la génesis, profundización y difusión de estas dudas sería por lo demás ingenuo ignorar– es bien conocida: la fragmentación y privatización de estos servicios a manos de empresas y corporaciones nacionales y multinacionales, invitadas a hacerse cargo de la satisfacción de las necesidades de la población previa incorporación de éstas a la lógica del mercado. La fragmentación y privatización de los sistemas nacionales de correos es ya un hecho en muchos países. La fragmentación y privatización de los sistemas nacionales de educación está todavía en sus inicios, pero sus defensores parecen estar satisfechos: avanza a buen ritmo. Ni sistemas nacionales de educación ni currículo. Bill Gates y Microsoft Corporation son el símbolo del futuro.

Gutenberg, Gates y la lectura

No he podido verificar que se haya escrito una nota similar sobre Gutenberg, Gates y el final de la lectura. Sí que he encontrado, en cambio, otras expresiones y documentos que reflejan con bastante precisión las ideas principales que podría contener una nota de este tipo:

«De Gutenberg a Bill Gates»

(*Actas del Primer Congreso Internacional de la Lengua Española*. Zacatecas, 7-11 abril de 1997. Título de una comunicación presentada por Lisandro Otero. [Fecha de consulta: 24 de agosto de 2004]
<http://www.ucm.es/info/circulo/no8/zacatecas.htm>)

«Más allá de Gutenberg»

(Artículo publicado en *Actualidad Económica*, 13-19 de diciembre de 1999, págs. 92-93. [Fecha de consulta: 24 de agosto de 2004]
<http://usuarios.lycos.es/hv1102/gutenberg.htm>)

«[...] Hay una evidente analogía entre Gutenberg, la imprenta e Internet. No voy a llegar tan lejos como para decir que Bill Gates es el Gutenberg de la Edad Moderna, pero de hecho hay analogías que se pueden trazar y que son bien interesantes.»

(Atilio Borón. Ex vicerrector de la Universidad de Buenos Aires y profesor titular de la Cátedra de Teoría Política. [Fecha de consulta: 24 de agosto de 2004]

<http://www.hipersociologia.org.ar/secciones/seminario/Present/boron.html>)

«Gutenberg inventó una manera barata y rápida de producir material de lectura en grandes cantidades y el mundo cambió; la electrónica e Internet lo pueden hacer gratis, a la velocidad de la luz y en cantidades similares al número de las estrellas del Universo.»

(Simón Lomoral, s/f. [Fecha de consulta: 24 de agosto de 2004].

Página web de la Agencia Internacional de Noticias Literarias LIBRUSA:
<http://www.librusa.com/e-libros.htm>)

Podríamos multiplicar los ejemplos. El propio Bill Gates (2002), hablando del futuro de los *e-books*, nos advierte con tono premonitorio de lo siguiente:

«[...] Debemos recordar que el papel es el último invento de una larga lista de tecnologías que han surgido para la lectura y que las anteriores quedaron obsoletas cada vez que emergió una solución mejor.»

Si la sustitución todavía no se ha producido, si los esfuerzos para promocionar la tecnología del libro electrónico han cosechado hasta el momento un más que relativo fracaso, no es porque esta tecnología no sea mejor; la razón estriba más bien, a su juicio,

en la existencia de algunos problemas técnicos que están ya en vías de solución. El futuro, según Gates, pertenece al libro electrónico, que revolucionará tanto la manera de leer de la gente como la industria de la edición, lo que permitirá «un gran ahorro en materiales, mano de obra, producción y distribución», que se salven «muchos árboles», que disminuya el precio de venta al público de los libros y que las ventas se disparen. Y para que no falte nada, este particular retablo de las maravillas descrito por Gates se completa con la previsión de que «una de las mejores contribuciones de los *ebooks* será una mayor alfabetización y educación en los países subdesarrollados», que podrán «construir bibliotecas públicas virtuales» con «acceso al mismo contenido que la Biblioteca del Congreso [de los Estados Unidos de América]».

No hace falta compartir esta idealizada e interesada visión del futuro de la industria de la edición, del libro de papel y del libro electrónico para aceptar que, con las tecnologías digitales de la información y la comunicación, la computadora, la comunicación electrónica e Internet, estamos asistiendo a una profunda transformación de la lectura, de los procesos y prácticas de lectura y de los conceptos de texto, autor y lector. Parafraseando a Roger Chartier, no parece probable que vaya a producirse, al menos a corto y medio plazo, *la muerte* del lector, pero hay pocas dudas de que, «como consecuencia ineluctable de la civilización de la pantalla, del triunfo de las imágenes y de la comunicación electrónica» (Chartier, 2001, pág. 3 de 19), se está produciendo su *transfiguración*.

La lectura ha sido, es y continuará siendo uno de los instrumentos principales, si no el principal, de acceso al conocimiento, y nada hace prever que esta situación vaya a cambiar con las tecnologías digitales de la información y la comunicación. Tiene toda la razón, a mi juicio, Juan Antonio Millán cuando, en su conocido trabajo *La lectura en la sociedad del conocimiento* (2000), defiende la tesis de que «la lectura es la llave del conocimiento en la sociedad de la información». Pero es una llave, como él mismo apunta, cuyo manejo exige el dominio de nuevos saberes, de nuevos conocimientos y habilidades, y sobre todo que permite crear y acceder a nuevos tipos de textos y a nuevos tipos de prácticas letradas a quien la posee.

En efecto, el texto electrónico no comporta únicamente la aparición de nuevas modalidades de producción y transmisión de los textos escritos, sino que también supone, como afirma Roger Chartier, «una mutación epistemológica fundamental» (*op. cit.*, pág. 6 de 19), tanto desde el punto de vista del autor como del lector. Desde el punto de vista del autor, los formatos hipertextuales e hipermedia abren el camino a formas de organización textual basadas en una lógica no lineal, abierta, relacional, que sustituye la lógica lineal y deductiva típica de los textos escritos en papel, y que permite la utilización de nuevos esquemas de argumentación y de construcción del sentido. Desde el punto de vista del lector, la exploración a voluntad de los vínculos (*links*) entre las diferentes unidades textuales, y entre éstas y los sonidos e imágenes, le concede un amplio margen de maniobra para recomponer el texto original –si es que aún puede hablarse en este caso de «un» texto original concebido como una unidad– y para construir significados no necesariamente previstos por el autor. El peso determinante del autor en el diálogo entre lector y texto que está en la base de la comprensión lectora se reequilibra a favor del lector. Los textos electrónicos introducen mayores grados de libertad en los procesos de construcción de significados que, a partir de ellos, puede llevar a cabo el lector. Pero esta posibilidad también conlleva riesgos, en particular el riesgo de perderse en la *navegación* a través de los vínculos que relacionan las

diferentes unidades textuales hasta acabar naufragando en un océano de informaciones inconexas y sin sentido. Y sobre todo exige, para poder ser utilizada de manera eficaz por el lector, el aprendizaje y el dominio de nuevos saberes, de nuevos conocimientos y habilidades.

Sociedad de la información y nuevas necesidades de alfabetización

Llegamos así a lo que constituye, a mi juicio, uno de los aspectos cruciales de la temática que nos ocupa, al menos desde el punto de vista de sus implicaciones educativas: la aparición de nuevas necesidades de alfabetización asociadas, en parte, a las tecnologías digitales, y en parte, también, a las transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales que caracterizan, en palabras de Manuel Castells (2000, pág. 60), el «nuevo paradigma tecnológico organizado en torno a las tecnologías de la información». No entra dentro de mis propósitos detenerme en la exposición y el comentario de estas transformaciones. Sólo quiero recordar que, al igual que ha sucedido con otras revoluciones tecnológicas en la historia de la humanidad, la que han experimentado y siguen experimentando las tecnologías de la información y la comunicación desde mediados del siglo pasado está estrechamente vinculada a la aparición de nuevas formas de organización social, política y económica, a nuevas formas de comportarse y de relacionarse, a nuevas maneras de trabajar, de vivir y de gozar, de pensar y de aprender, a la puesta de relieve de nuevos valores éticos y estéticos y, en suma, a nuevas visiones del mundo, de la sociedad y del sentido de la vida humana. Es esta nueva realidad la que intentamos designar con la expresión «sociedad de la información». Y es también esta realidad, vertebrada en torno a las tecnologías digitales de la información y de la comunicación, pero que engloba tendencias, fenómenos y procesos mucho más amplios no estrictamente tecnológicos, la que está en el origen de las nuevas necesidades de alfabetización.

Pensemos, a título puramente ilustrativo, en las implicaciones que encierran, desde el punto de vista de las decisiones curriculares sobre qué enseñar y aprender en la educación básica, algunas de estas tendencias, fenómenos y procesos que, a juicio de la mayoría de los autores que se han ocupado del tema, constituyen rasgos distintivos de esta nueva sociedad de la información². Es el caso, por mencionar sólo algunos ejemplos obvios, de los siguientes aspectos:

- La complejidad y la interdependencia crecientes de las actividades y las relaciones de los individuos, los grupos, las instituciones y los países.
- La globalización o mundialización de la economía.
- El incremento espectacular de la cantidad y el flujo de la información y la facilidad de acceso a ésta de sectores cada vez más amplios de la población, con todas las posibilidades que este hecho ofrece, pero también con los problemas que comporta para los ciudadanos y ciudadanas que carecen de los recursos para acceder a ella o que, teniéndolos, no disponen de los instrumentos y criterios necesarios para seleccionarla y contrastar su veracidad (exclusión, sobreabundancia, caos, ruido, intoxicación, manipulación, etc.).
- La rapidez vertiginosa con que se producen los cambios y las transformaciones (Cebrián, 1998), y no sólo en el hardware y en el software de las redes y los

² Una descripción más detallada de estos rasgos y de sus implicaciones para la educación formal y escolar puede encontrarse en Coll (2003).

equipamientos informáticos, sino también en las tendencias económicas, en el auge y la caída de productos comerciales y de áreas de negocio, en el mercado laboral, en la difusión, aceptación y abandono de modas culturales y de valores estéticos y éticos, etc.

- La preeminencia de la cultura de la imagen y del espectáculo, una cultura que, de acuerdo con Ferrés (1999), favorece unas formas de expresión caracterizadas por la primacía de lo sensorial –o multisensorial– y lo concreto sobre lo abstracto y simbólico, de lo narrativo sobre lo taxonómico y analítico, de lo dinámico –tanto en lo que concierne a la forma como a los contenidos– sobre lo estático, de las emociones sobre la racionalidad, y del sensacionalismo sobre lo previsible y lo rutinario.
- La homogeneización cultural creciente derivada del hecho de que no todas las expresiones y valores culturales tienen las mismas posibilidades *reales* –aunque sí las tengan teóricamente– de difundirse y de circular por las nuevas redes de comunicación, con lo que acaban imponiéndose las expresiones y valores de los grupos que tienen el poder, los medios y la capacidad para hacerlo.
- La toma en consideración de la educación como prioridad estratégica para promover el desarrollo económico y social, consecuencia de su vinculación directa con un orden económico y un modelo de desarrollo en los que la información y el conocimiento han pasado a ser considerados las materias primas más valiosas.
- La puesta de relieve del aprendizaje y la formación a lo largo de la vida como una necesidad derivada de los cambios en la estructura del mercado laboral y la evolución constante del mapa de los empleos y profesiones.

Los nuevos alfabetismos de la sociedad de la información

Pero, ¿en qué consisten exactamente estas nuevas necesidades de alfabetización asociadas a las tecnologías digitales de la información y la comunicación y a la sociedad de la información? La pregunta es crucial, aunque sea difícil de responder. La experiencia acumulada y los esfuerzos realizados en esta dirección en el transcurso de estos últimos años ofrecen ya, sin embargo, algunas claves y pistas de interés que vale la pena comentar brevemente.

En primer lugar, frente a los discursos tremendistas, casi apocalípticos, que anuncian el final de la lectura y la muerte del lector, se afianza cada vez más la idea de que la lectura, retomando la afortunada expresión de Juan Antonio Millán, seguirá siendo efectivamente, en la sociedad de la información, la llave de acceso al conocimiento. No sólo eso. Todos los indicadores apuntan en la dirección de que la lectura va a ser *también* en este nuevo escenario uno de los instrumentos fundamentales, si no el fundamental, para comunicarnos, relacionarnos, gozar, pensar, aprender, construir representaciones sobre el mundo y sobre nosotros mismos y atribuir sentido a las experiencias propias y ajenas.

En segundo lugar, hay pocas dudas de que, de la mano de las tecnologías digitales, los textos electrónicos y la sociedad de la información, estamos asistiendo efectivamente a una «renovación (¿revolución?) en la definición del texto y del lector, de las prácticas de lectura y los modos de leer» (Ferreiro, 2001, pág. 42). Además, esta renovación o revolución, que está en la base de la «mutación epistemológica fundamental» señalada por Chartier, alcanza no sólo a los agentes, los actores y el acto de leer y de escribir, sino también y sobre todo al *para qué* y al *por qué* se lee y se escribe, es decir, a las

finalidades, el contexto sociocultural y el sentido de la lectura y la escritura. En otras palabras, lo que está cambiando es el concepto mismo de alfabetismo –*literacy*–, de lo que significa ser alfabeto o estar alfabetizado en la cultura escrita.

Resulta significativa al respecto la declaración efectuada en el año 2001 por la Asociación Internacional de Lectura (IRA), sobre la integración del aprendizaje de la lengua escrita –la *literacy*– y las tecnologías de la información y la comunicación en el currículo escolar. La declaración de la asociación arranca con las frases siguientes:

«Internet y otras formas de tecnología de la información y la comunicación (TIC) como los procesadores de textos, los editores de páginas web, el software de presentaciones y el correo electrónico están redefiniendo constantemente la naturaleza del alfabetismo [*literacy*]. Para ser plenamente alfabetos en el mundo de hoy, los estudiantes deben ser competentes en las nuevas alfabetizaciones [*literacies*] de las TIC. Los educadores alfabetizadores [*literacy educators*], por lo tanto, tienen la responsabilidad de integrar de manera efectiva estas tecnologías en el currículo de alfabetización [*literacy curriculum*] con la finalidad de preparar a los estudiantes para el alfabetismo futuro que merecen»³.

El cambio obliga, de acuerdo con la Asociación Internacional de Lectura, a «expandir nuestro concepto de alfabetismo», siendo ésta la idea fondo que preside la declaración. Sin embargo, como muestra el párrafo reproducido, la expansión del concepto de alfabetismo se concibe fundamentalmente en este caso como una *ampliación*, como la incorporación necesaria de nuevos conocimientos y habilidades al proceso de formación de la persona alfabetizada. 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, pág. 57), se amplía a otras capacidades: las relativas a la adquisición de los conocimientos y las competencias necesarias para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación.

Quizás convenga recordar aquí que el proceso de alfabetización siempre ha comportado el aprendizaje y el dominio de las tecnologías utilizadas para producir, difundir y leer los textos escritos: el lápiz y el papel, el texto impreso, el libro... En la medida en que estas tecnologías cambian –o para hablar con mayor propiedad, se amplían, puesto que las tecnologías tradicionales no han desaparecido y nada hace suponer que vayan a hacerlo en un futuro próximo–, parece pues razonable incorporar el conocimiento y el manejo de las nuevas tecnologías al proceso de aprendizaje. En la medida, además, en que las nuevas tecnologías sitúan a la persona alfabetizada ante nuevos tipos de textos, nuevos tipos de prácticas letradas y nuevas formas de leer y de interpretar la información, todos estos aspectos pasan a formar parte de la *expansión* preconizada del concepto de alfabetismo y, con ella, de las exigencias que comporta el hecho de estar *plenamente* alfabetizado en la sociedad de la información.

El concepto de alfabetismo se expande y, al lado de la alfabetización relativa a la cultura letrada, empiezan a tomar cuerpo otros alfabetismos relacionados con la cultura tecnológica y demás elementos característicos de la sociedad de la información como los anteriormente mencionados. Son alfabetismos que, en la mayoría de los casos, están estrechamente relacionados con la cultura letrada, pero que acaban adquiriendo una identidad propia en el currículo escolar. Aparecen así, entre otros, el alfabetismo digital, tecnológico o electrónico –*digital literacy*, *technological literacy* o *e-literacy*–, el

³ Traducido directamente del inglés. La inserción entre corchetes de algunos términos y expresiones en inglés tiene como finalidad reflejar mejor el sentido del texto original.

alfabetismo visual –*visual literacy*– o el alfabetismo informacional –*information literacy*–, por mencionar sólo algunos de los ejemplos más conocidos⁴.

Nótese, además, que esta expansión, junto con la puesta de relieve de aspectos que hasta ahora estaban *subsumidos* en el dominio de la cultura letrada –las tecnologías de base de la lectura y escritura; la articulación de textos escritos, imágenes y otros recursos gráficos y simbólicos; el manejo de la información–, conduce de hecho a difuminar el sentido del término *alfabetismo*. En su acepción tradicional, *alfabetismo* remite a la cultura letrada, a la capacidad para manejarse con eficacia en el marco de esta cultura, para leer, escribir y utilizar estas habilidades con fines diversos. Aplicado a los ámbitos o dominios que se han ido *desgajando* progresivamente del universo de lo escrito hasta adquirir carta de naturaleza propia, *alfabetismo* remite más bien al dominio funcional de los conocimientos y las habilidades necesarias para manejar y manejarse con la tecnología, las imágenes fijas y en movimiento, la información, etc., y ello con independencia de que en estos ámbitos el texto escrito, la lectura y la escritura continúen estando presentes y desempeñen, casi siempre, un papel fundamental.

Alfabetismo y cultura letrada en la sociedad de la información

Pero, ¿qué sucede con el alfabetismo letrado?, ¿no se está produciendo también, junto con esta expansión o ensanchamiento del concepto, una transformación de lo que significa y exige el hecho de «estar alfabetizado en la cultura letrada»? Los argumentos expuestos hasta aquí así parecen sugerirlo. El reciente trabajo de Julie Coiro (2003) sobre las competencias exigidas por la comprensión lectora en Internet proporciona una excelente y actualizada síntesis de estos argumentos. El punto de partida es la declaración de la Asociación Internacional de Lectura a favor de ampliar el concepto tradicional de alfabetismo, y el referente utilizado en el análisis es el modelo de comprensión lectora propuesto por el Grupo de Estudio sobre Lectura de la RAND Corporation.[www1] Sobre esta base, el trabajo analiza cómo Internet modifica los cuatro elementos fundamentales que intervienen, de acuerdo con el modelo de referencia, en la comprensión lectora entendida como «el proceso simultáneo de extraer y construir conocimiento a través de la interacción y la relación con el lenguaje escrito» (*op. cit.*, pág. 1 de 8 de la versión en castellano): el lector que tiene que llevar a cabo el proceso de comprensión, el texto que debe comprenderse, la actividad en la que se enmarca el proceso y el contexto sociocultural que engloba los tres elementos anteriores. La conclusión a la que llega la autora es clara: la comprensión de textos escritos en Internet es diferente de la comprensión de textos escritos en otros soportes. Los textos electrónicos transforman los cuatro elementos fundamentales implicados en la comprensión lectora:

- El proceso de comprensión que tiene que llevar a cabo el lector (sus objetivos y motivaciones, las competencias y habilidades requeridas para extraer y construir significados a partir de los textos, los apoyos y ayudas a la comprensión, etc.).
- El tipo y la estructura de los textos que son objeto del proceso de comprensión (textos no lineales o hipertextos, textos multimedia y textos interactivos que requieren procesos cognitivos específicos para generar significado).

⁴ La tendencia a expandir el concepto de alfabetismo se refleja con claridad en la mayoría de las propuestas elaboradas por diversos organismos e instancias de ámbito internacional o nacional con el fin de identificar y concretar las habilidades, competencias o capacidades necesarias para los ciudadanos y ciudadanas del siglo xxi. Véanse, por ejemplo, los informes SCANS (1991) y enGauge (2003).

- Los objetivos, condiciones y naturaleza de las actividades y tareas de lectura (la búsqueda de información en Internet, el trabajo colaborativo en red, la comunicación electrónica en sus diferentes variantes de correo electrónico, mensajería instantánea, chats, etc.).
- El contexto sociocultural en el que tiene lugar todo el proceso de comprensión (contextos de estudio, de trabajo, de ocio, de consumo, de movilización social y ciudadana, de gestión administrativa, de comunicación, de colaboración interpersonal, etc.).

Hay que reconocer, sin embargo, que estos y otros argumentos similares no están acompañados, por el momento, de un apoyo empírico suficiente que los avale y, sobre todo, que la naturaleza y el alcance concreto de las transformaciones apuntadas nos son aún básicamente desconocidos. Pese a los avances realizados, las descripciones y los análisis disponibles son todavía de trazo grueso. Así, por ejemplo, los textos electrónicos que circulan por Internet y que podemos leer en la pantalla de un ordenador son enormemente variados, como variadas son las actividades en cuyo desarrollo interviene la lectura de textos electrónicos y los contextos socioculturales en los que estas actividades tienen lugar. Es altamente probable, por lo tanto, que los conocimientos, habilidades y competencias implicadas en lo que significa estar alfabetizado en este nuevo medio varíen de forma significativa en función de los textos, las actividades y las prácticas socioculturales de referencia.

Emilia Ferreiro (*op. cit.*, págs. 16-17) nos recuerda que no es lo mismo estar alfabetizado «para seguir en el circuito escolar» que estarlo «para la vida ciudadana», y que algunas de las mejores encuestas actuales sobre alfabetismo distinguen entre estar alfabetizado para la calle, para el periódico, para libros informativos, para la literatura clásica o contemporánea, etc. La traslación de este argumento al medio electrónico debería llevarnos lógicamente a profundizar en qué significa estar alfabetizado en este caso y a distinguir, tal vez, entre estar alfabetizado para el correo electrónico, para los chats, para las enciclopedias electrónicas, para la búsqueda de información en Internet, para la literatura en red, para el trabajo colaborativo en red, etc.

En síntesis, las tecnologías digitales de la información y la comunicación conforman entornos semióticos novedosos que introducen una redefinición de las restricciones propias de este instrumento psicológico por excelencia, en el sentido vigotskiano de la expresión, que es la lengua escrita (Coll, 2004). Sabemos que estos entornos posibilitan nuevos modos de leer y de escribir y nuevas prácticas de lectura y de escritura, y que exigen del lector –y del escritor– nuevos conocimientos, habilidades y competencias. Y sabemos, también, que esta redefinición de las restricciones de la lengua escrita abre nuevas e inéditas posibilidades para su uso en múltiples y variados campos de la actividad individual y colectiva. Ahora bien, sobre todos estos aspectos nuestros conocimientos actuales son más bien escasos y fragmentarios, constatación que no puede sino conducirnos a subrayar la necesidad y la urgencia de perseverar en los esfuerzos y de incrementar los recursos dirigidos a promover la investigación sobre la lectura –y la escritura– en los entornos electrónicos y en la sociedad de la información.

Viejo(s) y nuevo(s) analfabetismo(s) en la sociedad de la información

Quisiera terminar con un breve comentario sobre el tema del analfabetismo y del iletrismo en la sociedad de la información. Contrariamente al futuro idílico del que nos

habla Bill Gates en el texto que citaba al principio de la exposición, la contribución de las tecnologías digitales de la información y la comunicación «a una mayor alfabetización y educación en los países subdesarrollados» no es inmediata, ni directa, ni mucho menos segura. Más aún, empieza a haber evidencias suficientes de que estas tecnologías operan a menudo como nuevas y potentes fuentes de dualización entre países pobres y países ricos y, tanto en los ricos como en los pobres, entre quienes tienen acceso a las tecnologías y quienes no lo tienen, entre aquellos que tienen los conocimientos, los recursos y el poder para utilizarlas como instrumentos de producción, de negocio y de creación, y los que están en situación de dependencia económica y cultural y sólo pueden utilizarlas como objeto y vía para el consumo.

Además, desde el punto de vista que aquí nos ocupa, la emergencia de nuevos alfabetismos –digital, visual, informacional, etc.– comporta inexorablemente la eventual aparición de sus correspondientes analfabetismos. En la sociedad de la información, a los ciudadanos y ciudadanas ya no les bastará con estar alfabetizados en la cultura letrada; han de estarlo también en un tipo particular de cultura letrada, la de los textos electrónicos, y han de estar alfabetizados –ser competentes– en las tecnologías digitales, en los lenguajes audiovisuales, en el manejo de la información, etc. En su historia de la lectura, Alberto Manguel (1998) nos describe las épocas en que el dominio de la lengua escrita estaba circunscrito a determinadas profesiones y grupos sociales, no siempre ni necesariamente los más ricos ni los más poderosos. Y Emilia Ferreiro (*op. cit.*, pág. 12) nos recuerda que «todos los problemas de alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía». Deberíamos ser conscientes, por lo tanto, del riesgo que implica el hecho de que las nuevas alfabetizaciones sean consideradas «marcas de ciudadanía» en la sociedad de la información.

El riesgo de emergencia de nuevos fenómenos de analfabetismo e iletrismo es elevado, sobre todo si tenemos en cuenta el escenario en el que se plantean estas nuevas exigencias. Así, y por mencionar únicamente algunos datos que hablan por sí solos, según la UNESCO en torno al 80% de la población mundial (algo menos de cinco mil millones de personas) vive actualmente en zonas de pobreza. En estas zonas, además, se concentra la mayor parte de las personas analfabetas, cuyo número se cifra en unos mil millones (Cobo Suero, 2002), con lo que se verifica una vez más la correlación existente entre pobreza, bajo índice de escolarización y elevadas tasas de analfabetismo.

En la misma dirección apuntan los resultados del estudio PISA promovido por la OCDE. Como es sabido, este estudio es una evaluación estandarizada del rendimiento escolar realizada en los países miembros de la OCDE y en otros países que, sin ser miembros de esta organización, han decidido sumarse a la iniciativa. Lo que se evalúa son las competencias en lectura, matemáticas y ciencias de una muestra de estudiantes de 15 años de cada uno de los países participantes. En lo que concierne a la lectura, el estudio establece una escala con cinco niveles de dominio. El nivel 1 indica que los estudiantes tienen serias dificultades para utilizar la lectura como instrumento para adquirir nuevos conocimientos y habilidades. En el otro extremo, el nivel 5 indica que los estudiantes son capaces de manejar la información que se les presenta en textos con los que no están familiarizados, de llegar a una comprensión precisa de textos complejos, de identificar la información relevante para abordar una situación o una tarea y de evaluar críticamente la información obtenida mediante la lectura. Pues bien, los resultados del estudio PISA correspondientes al año 2000 indican que, en promedio,

sólo el 10% de los estudiantes de 15 años de los países miembros de la OCDE alcanza el nivel 5, el más elevado de la escala de aptitud para la lectura. Así mismo, y siempre en promedio, el 18% de los estudiantes se encuentra en el nivel 1, el más bajo de la escala, o incluso por debajo de este nivel. Las diferencias entre países son considerables. En el caso de España, los porcentajes son los siguientes: el 16% alcanza el nivel 1 o está por debajo de este nivel; el 26%, el nivel 2; el 33%, el nivel 3; el 21%, el nivel 4, y el 4%, el nivel 5.

Son sólo algunos trazos de la realidad sobre la que se proyectan las nuevas necesidades educativas y de alfabetización en la sociedad de la información. Mi objetivo al recordarlos no es generar desaliento, sino más bien apoyar las llamadas a favor de una amplia movilización de voluntades, de recursos, de investigación, de políticas sociales y educativas que permitan dar el gran salto hacia delante que, tanto en el ámbito de la lectura como en otros muchos, posibilitan, pero no garantizan, las tecnologías digitales.

Bibliografía

- CASTELLS, M. (2000). *La era de la información. La sociedad red*. Madrid: Alianza, 1997. 2.^a ed., vol. 1.
- CEBRIÁN, J.L. (1998). *La red. Cómo cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación*. Madrid: Santillana / Taurus.
- COBO, J.M. (2002). «Mundo pobre y mundo próspero ante la educación del futuro». *Revista de Educación: Educación y Futuro*. Número extraordinario, pág. 103-123.
- COLL, C. (2003). «La societat de la informació i les tecnologies de la informació i la comunicació.» En: C. Coll. *Tecnologies de la informació i la comunicació i pràctiques educatives*. Barcelona: UOC. Edición en formato web (UW03/10023/00892).
- COLL, C. (2004). «Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista». *Sinéctica*. N.º 25, separata, pág. 1-24.
- COIRO, J. (2003). «Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies». *The Reading Teacher* [artículo en línea]. N.º 56, pág. 458-464. [Fecha de consulta: 24 de agosto de 2004]
- <http://www.readingonline.org/electronic/rt/2-03_Column/index.html>
- Versión en español publicada en Eduteka (26 de julio de 2003). [Fecha de consulta: 24 de agosto de 2004].
- <<http://www.eduteka.org/ComprensiónLecturaInternet.php#arriba>>
- CHARTIER, R. (2000). «Muerte o transfiguración del lector». En: *26º Congreso de la Unión Internacional de Editores* (del 1 al 4 de mayo de 2000: Buenos Aires) [en línea]. [Fecha de consulta: 24 de agosto de 2004].
- <http://jamillan.com/para_char.htm>
- FERRÉS, J. (1999). «Educar en una cultura de l'espectacle». *Temps d'Educació*. N.º 21, pág. 285-295.
- GATES, B. (2002). «Libros electrónicos *E-books*». *Revista Pymes* [artículo en línea]. [Fecha de consulta: 24 de agosto de 2004].
- <<http://pymes.tai.es/tecnologia2.html>>
- INTERNATIONAL READING ASSOCIATION (IRA) (2001). *Integrating literacy and*

- *technology in the curriculum. A position statement of the International Reading Association* [en línea]. [Fecha de consulta: 25 de agosto de 2004].
- <http://www.reading.org/resources/issues/positions_technology.html>
- Versión en español publicada en Eduteka (26 de julio de 2003). [Fecha de consulta: 25 de agosto de 2004].
- <<http://www.eduteka.org/DeclaracionIRA.php>>
- MANGUEL, A. (1998). *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza.
- MILLÁN, J.A. (2000). *La lectura en la sociedad del conocimiento* [publicación en línea]. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España. Versión web: 15 de marzo de 2004. [Fecha de consulta: 24 de agosto de 2004].
- <<http://jamillan.com/lecsoco.htm>>
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO, NORTH CENTRAL REGIONAL EDUCATIONAL LABORATORY (NCREL), METIRI GROUP (2003). *EnGauge. 21st century skills: literacy in the digital age* [en línea]. [Fecha de consulta: 18 de agosto de 2004].
- <<http://www.ncrel.org/engage/skills/skills.htm>>
- OCDE (2000). «Aptitudes básicas para el mundo de mañana. Otros resultados del Proyecto PISA 2000. Resumen Ejecutivo» [estudio en línea]. [Fecha de consulta: 18 de agosto de 2004].
- <<http://www.eduteka.org/pdfdir/PisaExecSumEspanol.pdf>>
- REID, W.A. (1998). «Erasmus, Gates and the end of curriculum». *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 30, n.º 5, pág. 499-501.
- SECRETARY'S COMMISSION ON ACHIEVING NECESSARY SKILLS (1991). *What works requires of schools* [en línea]. Washington, DC: U.S. Department of Labor. [Fecha de consulta: 18 de agosto de 2004].
- <<http://wdr.doleta.gov/SCANS/>>

Citación recomendada:

COLL, César (2005). «Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información». *UOC Papers* [artículo en línea]. N.º 1. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa]. <<http://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/coll.pdf>> ISSN 1885-1541

Esta obra está bajo la licencia Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 2.5 de Creative Commons. Puede copiarla, distribuirla y comunicarla públicamente siempre que especifique su autor y UOC Papers; no la utilice para fines comerciales; y no haga con ella obra derivada. La licencia completa se puede consultar en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/es/deed.es>

www.uoc.edu/uocpapers

César Coll

Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona
ccoll@ub.edu

Doctor en Psicología y catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona. Ha impulsado y dirigido investigaciones y trabajos sobre las aplicaciones e implicaciones pedagógicas de la teoría genética, la orientación y la intervención psicopedagógica, el diseño y el desarrollo del currículo escolar, el análisis de los procesos de interacción en situaciones educativas y la evaluación de los aprendizajes escolares. Ha participado activamente en diversos procesos de reforma e innovación educativa en España y en otros países, especialmente en lo que concierne a los aspectos curriculares y psicopedagógicos. Entre sus publicaciones, cabe destacar los libros *Psicología y currículum* (Barcelona, Editorial Paidós, 1987), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula* (coeditado con D. Edwards, Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997), *Psicología de la educación escolar* (coeditado con J. Palacios y A. Marchesi, Alianza Editorial, 2001) y *Aprender contenidos, desarrollar capacidades* (coeditado con E. Martín, Editorial Edebé, 2003). Sus intereses actuales se centran en el análisis del discurso educativo, las comunidades de aprendizaje y el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación.