

Monográfico «Competencias informacionales y digitales en educación superior»

ARTÍCULO

Multialfabetización y redes sociales en la universidad

Cristóbal Pasadas Ureña

cristobalpasadas@gmail.com

Director de la biblioteca de la Facultad de Psicología de la Universidad de Granada

Fecha de presentación: febrero de 2010

Fecha de aceptación: marzo de 2010

Fecha de publicación: julio de 2010

Resumen

La universidad como institución debe responder a la filosofía que subyace al predominio de lo digital y la web social en la sociedad actual y la del futuro con planteamientos integrales, puesto que todas sus unidades y servicios son susceptibles de mejora gracias a la aplicación bien fundamentada de las metodologías 2.0 y posteriores. En concreto, las esferas donde mayor impacto se puede esperar son la del proceso de enseñanza/aprendizaje y la de la producción, validación y difusión de conocimientos, para los que una formación y actualización al nivel adecuado de las alfabetizaciones o competencias de alumnos, profesores y personal que se engloban dentro del concepto de multialfabetización (sobre todo alfabetización en lectoescritura, en TIC e informacional) resulta insoslayable.

Palabras clave

web social, multialfabetización, alfabetización en lectoescritura, alfabetización en TIC, alfabetización informacional, multimodalidad, diseño, discursos

Multiliteracy and Social Networks in Higher Education

Abstract

Higher education as an institution should respond to the philosophy underlying the predominance of all things digital and of the Social Web in society, both today and tomorrow. In doing so, it should take an integral approach, because every higher education unit and service has the potential to be enhanced by a well-founded application of 2.0 (and above) methodologies. In particular, the areas on which this is likely to have a greater impact are the teaching/learning process and the production, validation and dissemination of knowledge. Consequently, students, lecturers and staff included within the concept of multiliteracy (especially reading and writing literacy, ICT literacy and information literacy) will inevitably require an appropriate level of literacy and competency training and refresher training.

Keywords

Social Web, multiliteracy, reading and writing literacy, ICT literacy, information literacy, multimodality, design, discourses

1. La web 2.0 y la universidad

Cope y Kalantzis (2008) describen el momento actual de la universidad como un periodo de cambio, desde la educación superior tradicional basada en el predominio de lo impreso como medio de aprendizaje y comunicación académica hasta una educación superior en la que lo digital constituye cada vez más el acceso principal de los académicos al conocimiento y el medio predominante para oferta de contenidos educativos a los alumnos. Para estos autores la nueva situación de predominio de la comunicación digital ofrece los siguientes rasgos sobresalientes, que tienen una incidencia directa sobre el tipo de respuesta institucional que la universidad tiene que dar a este predominio en expansión de lo digital:

- La facilidad de publicar y hacer accesible una ingente cantidad de contenidos permite el surgimiento de nuevas áreas de conocimiento, nuevas perspectivas culturales y aplicaciones más focalizadas y localizadas del conocimiento.
- La multimodalidad intrínseca de los nuevos modos y medios de comunicación acabará por incidir sobre muchas disciplinas gracias a las nuevas formas de representación textual.
- La «web social» (equivalente a 2.0) favorece un cambio de equilibrios en el binomio diseñador-productor frente a receptor de textos gracias a las múltiples posibilidades de elaboración colectiva, anotación, etiquetado compartido, remezcla y desarrollo en colaboración de todo tipo de textos, lo que desdibuja las fronteras entre creador y lector como reflejo del nuevo orden social donde el consumidor se convierte en creador y viceversa. En este contexto de predominio de lo digital y de la web social, la universidad tiene que replantearse su rol y su relevancia en las nuevas formas de creación y difusión del conocimiento fuera de sus fronteras tradicionales, ya que la naturaleza dialógica y distribuida de la web social puede permitir unos procesos más rápidos y más participativos de intercambio de conocimientos entre expertos, grupos profesionales y público interesado, lo que a su vez conlleva nuevas formas de validación y de distribución del conocimiento como alternativa, por ejemplo, a la revisión por pares.
- El aprendizaje puede realizarse en todas partes y a todas horas, y por todo tipo de personas; ¿cómo se

acomoda el proceso de enseñanza/aprendizaje del que la universidad tiene que seguir siendo responsable última a un aprendiz que es más capaz de construir su propio conocimiento a partir de una mezcla de fuentes y de recursos, de experiencias previas, de interacción con sus pares, de trabajo en colaboración, etc.?

Como se ve, estos rasgos afectan a muchas de las facetas más fundamentales de la vida universitaria; por eso, en la actualidad, se habla de Universidad 2.0, Ciencia 2.0, etc., sin que haya casi ningún aspecto de la vida al que no se le aplique el calificativo. Un informe reciente para el JISC británico (Committee of Inquire, 2009) sobre la educación superior en el mundo de la Web 2.0 complementa los rasgos anteriores con un análisis de los problemas clave y con recomendaciones para un planteamiento institucional de las universidades en relación con la filosofía participativa que subyace a la web social:¹

- Competencias para el aprendizaje de los alumnos: resulta imprescindible que la universidad conozca los niveles y experiencia previa de los alumnos en el momento del ingreso (que nunca serán homogéneos) para actuar sobre lagunas de base detectadas; hay que tratar de proveer un acceso equitativo a los recursos tecnológicos y a la formación en su utilización eficaz; los programas de alfabetización informacional se convierten en imprescindibles, así como la potenciación de participación en actividades basadas en la web social.
- Competencias para el personal docente: resulta inexcusable favorecer la investigación permanente sobre las prácticas docentes; extender y facilitar el uso de las tecnologías por parte de los profesores; aumentar la concienciación y la expansión del concepto y de las aplicaciones de la alfabetización informacional para profesores; favorecer la investigación sobre aplicaciones 2.0 y posteriores; promover la incardinación de la mentalidad y aplicaciones 2.0 y posteriores en los planes de estudio y en asignaturas concretas de forma bien planificada.
- Infraestructuras y organización: es imprescindible extender la mentalidad 2.0 en cuantos más servicios y unidades universitarias mejor, ya que la web social tiene aplicaciones evidentes en la gestión universita-

1. Para un análisis de las diferencias entre las mentalidades 1.0 y 2.0, véase Lankshear y Knobel (2008b: págs. 43-72). Y para un listado exhaustivo de los elementos 2.0 aplicables en entornos educativos siguiendo la taxonomía de objetivos cognitivos de Bloom, véase Churches (2008).

ria en el sentido más amplio, incluida la rendición de cuentas a la sociedad y el impacto social.

- Relaciones intersectoriales: la expansión y consolidación de la mentalidad 2.0 requiere un trabajo coordinado con los demás sectores y estadios educativos
- Brecha digital: sigue y seguirá siendo real entre diferentes segmentos sociales incluso en las sociedades tecnológicamente más avanzadas, y su reducción y eliminación requieren de una política clara de afrontamiento en la universidad: el acceso y el nivel de capacitación seguirán siendo muy irregulares entre diferentes grupos sociales. También es imprescindible afrontar la brecha tecnológica entre alumnos y tutores por medio de políticas inteligentes de aprovechamiento de los niveles de apropiación tecnológica de los diferentes grupos de alumnos.
- Planteamiento de la alfabetización informacional para toda la institución, y no sólo para alumnos.

Parece claro, por tanto, que la presencia masiva de lo digital y de la web social requiere cada vez más, por parte de las universidades, de una comprensión y aceptación críticas de la filosofía última que subyace a estos desarrollos, más allá de los mecanismos y herramientas concretas disponibles en cada momento, y, por tanto, unos marcos globales institucionales que sirvan de guía a la adopción de las metodologías 2.0 o posteriores válidas que vayan surgiendo por parte de las diversas unidades académicas y de gestión y para todos los aspectos de la vida universitaria.

Los documentos citados anteriormente resaltan especialmente la importancia de lo 2.0 y de la web social para los procesos de enseñanza/aprendizaje, por un lado, y, por el otro, para las nuevas formas multimodales de producción de textos educativos y académicos. Ambos aspectos nos llevan al núcleo central de este trabajo y de este monográfico: el concepto de multialfabetización y las políticas universitarias de cobertura de la formación de los alumnos y del personal en las alfabetizaciones o competencias que se engloban bajo dicho concepto, al que la web social aparece inextricablemente unida.

2. La multialfabetización y la web social como parte integrante

Desde hace algunos años se viene subrayando en ámbitos bibliotecarios y educativos la prioridad absoluta del establecimiento de un marco y mapa de todas las alfabetizaciones, nuevas o no, que se juzgan indispensables para

poder funcionar como ciudadanos en la sociedad actual. En el entorno de la educación superior, un marco y mapa claramente establecido de acuerdo entre todos los agentes educativos serviría para la coordinación y la corresponsabilidad entre todas las agencias y profesionales que tienen asignada la tarea de formar y ayudar a formar a los alumnos universitarios en tales alfabetizaciones, de forma que luego puedan seguir haciéndolo a lo largo del ciclo vital. Desde el punto de vista del uso eficaz, de la rendición de cuentas y de la irrenunciable rentabilidad social de los recursos destinados a la formación en las competencias clave para manejarse en las complejidades de la sociedad actual, no deja de resultar escandaloso, y más en tiempos de crisis como el actual, comprobar cómo en este campo las ineficiencias e ineficacias en el uso descoordinado de los recursos siguen predominando.

En el caso concreto de las bibliotecas, sean públicas, escolares, universitarias o especializadas, que son organismos que se deben a la misión y a los objetivos de sus instituciones matrices, se lleva ya mucho tiempo haciendo hincapié en que su justificación última y la razón por la que deben rendir cuentas del uso eficaz de los recursos puestos a su disposición es su contrastada y demostrada contribución a los niveles educativos (en la acepción más amplia posible) de la población a la que sirven; es decir, a los resultados académicos de los alumnos en el caso de las bibliotecas universitarias. Ahora bien, como resulta obvio, la consecución de esos niveles educativos y resultados académicos no son responsabilidad exclusiva de las bibliotecas; por tanto, una delimitación clara del terreno de juego y de las responsabilidades intrainstitucionales, interinstitucionales e interprofesionales a este respecto es imprescindible no solo para una correcta planificación de actividades de formación en las bibliotecas, sino para su incardinación e integración de la forma pedagógicamente más adecuada en los planes de estudio y en su aplicación práctica a través de las diferentes asignaturas y programas. La biblioteca universitaria, en tanto que unidad de recursos de apoyo al aprendizaje, se convierte así en un espacio y en un entorno repleto de recursos polivalentes que ofrecen a los alumnos la posibilidad de convertirse en sujetos activos de sus propias prácticas y actos de alfabetización al hilo de las exigencias del currículo. Y esa aportación no puede dejar de estar sujeta al mismo principio de eficacia pedagógica que el resto de los procesos facilitadores del aprendizaje en el ámbito universitario.

En nuestra búsqueda de las posibles bases teórico-prácticas para ese marco y mapa de las alfabetizaciones necesarias en el siglo XXI (Pasadas Ureña, 2008), tras detectar el predominante caos terminológico, conceptual y práctico, llegamos a la conclusión de que la teoría de la comunicación

y, en concreto, de la multimodalidad no sólo debe constituir la premisa y punto de partida inevitable, sino que además aporta la mejor estructura práctica para el engarce de todas las alfabetizaciones de las que se habla en la literatura académica, técnico-profesional y político-administrativa disponible. En efecto, la teoría de la multimodalidad en la comunicación postula que la creación/diseño/producción de significados/textos/representaciones y su difusión en cualquier sociedad y época se realizan gracias a los muy diversos modos/lenguajes de comunicación disponibles, que Cope y Kalantzis (2009b) sistematizan así:

- **Lenguaje escrito:** escritura (significado para los demás) y lectura (significado para uno mismo); escritura a mano, página impresa, pantalla.
- **Lenguaje oral:** habla en vivo o grabada (significado para los demás); escucha (significado para uno mismo).
- **Representación visual:** imagen fija o en movimiento, escultura, artesanía (significado para los demás); vista, panorama, escena, perspectiva (significado para uno mismo).
- **Representación audio:** música, sonido ambiental, ruidos, alertas (significado para los demás); oído, escucha (significado para uno mismo).
- **Representación táctil:** tacto, olor y sabor: la representación para uno mismo de las impresiones y sensaciones corporales, o las representaciones para los demás que suponen un «contacto» físico. Entre estas formas de representación táctil se incluyen: cinestesia, contacto físico, sensaciones cutáneas (temperatura, textura, tensión), apretar, objetos manipulables, artefactos, cocinar y comer, aromas.
- **Representación gestual:** movimientos de la mano y del brazo, expresiones de la cara, movimientos de ojos y mirada, posturas corporales, formas de andar, vestimenta y moda, estilo de peinado, baile, secuencias de acciones, ritmo, frecuencia, ceremonias y rituales. Se entiende el gesto en sentido amplio y metafórico, como un acto físico para hacer señales, y no en el sentido literal más restringido de movimiento de brazos y manos.
- La **representación para uno mismo** puede adquirir la forma de impresiones y sensaciones o el ensayo de secuencias de acciones en la propia imaginación.
- **Representación espacial:** proximidad, espaciado, distancia interpersonal, trazado, territorialidad, arquitectura/construcción, paisaje, paisaje urbano, apariencia/diseño de una calle.

Para la teoría de la comunicación, todos los significados/representaciones producidos por cualquiera de esos modos constituyen información ineludiblemente elaborada, fijada, conservada y difundida gracias a los muy diversos medios, canales y soportes que el desarrollo tecnológico en cada situación histórica permita; y es ese desarrollo tecnológico que en la actualidad prima la imagen sobre lo escrito el que ha acabado por favorecer también, casi paradójicamente, y por poner en valor, los modos tradicionales de la oralidad y de la gestualidad frente a la preponderancia secular del modo del lenguaje escrito en soporte impreso. Por consiguiente, la formación de los ciudadanos en la comprensión y manejo de todos estos modos de creación/diseño de significado/texto y en el uso de los medios, canales y soportes más ajustados al tipo de significado/texto que ponen en circulación (es decir, el nivel conseguido por los ciudadanos en cada una de las alfabetizaciones propias de cada modo y medio de comunicación) exige un planteamiento, bien articulado a lo largo de todos los niveles educativos y del ciclo vital, de la multialfabetización, entendida como «la adquisición y dominio de destrezas centradas en el uso personal, social y cultural de múltiples herramientas y lenguajes de representación como práctica social, y no solamente en las habilidades instrumentales de utilización de las distintas tecnologías» (Area, Gros y Marzal, 2008: 74).

El propio Area (2010: 3) define a una persona multialfabetizada como alguien que:

- dispone de las habilidades para el acceso a la información y para el uso de cualquier recurso tecnológico, sea impreso, audiovisual o digital;
- posee las capacidades cognitivas para transformar la información en conocimiento;
- es capaz de utilizar los lenguajes y las formas expresivas para relacionarse y difundir la información a través de cualquier medio y comunicarse con otros sujetos;
- tiene interiorizados criterios y valores para el uso ético y democrático de la información y el conocimiento.

Sin embargo, desde la perspectiva de la necesidad del marco y mapa postulados más arriba, a pesar de que la teoría y la práctica de la multialfabetización, tal y como se ha venido desarrollando y completando por los miembros del New London Group (Cope y Kalantzis, 2009b), ha acabado consolidándose como una de las aportaciones de mayor interés para el cambio necesario en los planteamientos de la formación en las alfabetizaciones en todos los entornos y estadios educativos y en la vida cotidiana, no parece que

todavía se haya avanzado lo suficiente en la superación del caos conceptual y terminológico que sigue predominando. Un ejemplo de ello se puede ver en el concepto de «alfabetización digital» que figura en el título de este monográfico, que parece ser el más ampliamente difundido, probablemente por la importancia de «lo digital» en ciertas zonas geográficas y segmentos de la sociedad actual. Los autores partidarios de considerar la «alfabetización digital» como inclusiva de gran parte de las demás alfabetizaciones siguen sin encontrar una articulación coherente de todas las alfabetizaciones y para todas las sociedades y sus grupos constituyentes, que es justamente lo que habría que pedir a una fórmula paradigmática e integral.

Así, por ejemplo, Bawden (2008: 19) afirma: «La alfabetización digital de Gilster no tiene nada que ver con ninguna tecnología en concreto, ni siquiera con la propia tecnología digital, lo cual no deja de ser paradójico teniendo en cuenta el término. Tiene que ver con las ideas y con las mentalidades dentro de las cuales operan las habilidades y las competencias, así como con la información y con los recursos de información en cualquier formato. El término en sí mismo resulta totalmente razonable en este contexto, puesto que hoy en día toda la información es digital, ha sido digital o podría ser digital».

Más adelante, Bawden (ibíd.: 29) reconoce que «una parte importante de la alfabetización digital consiste en saber cuándo utilizar una fuente no digital»; y cuando establece los cuatro componentes de la alfabetización digital sobre los que afirma que hay acuerdo generalizado, acepta la idea de que la «alfabetización digital» es un marco para integrar diferentes alfabetizaciones y grupos de habilidades, pero no necesariamente a todas ellas: he aquí sus componentes básicos (ibíd.: 29-30):

- a) Fundamentos: alfabetización *per se*; alfabetización en ordenadores/TIC.
- b) Conocimiento de base: el mundo de la información; la naturaleza de los recursos de información.
- c) Competencias centrales: lectura y comprensión de formatos digitales y no digitales; creación y comunicación de información digital; evaluación de información; ensamblaje de conocimientos; alfabetización informacional; alfabetización mediática.
- d) Actitudes y perspectivas: aprendizaje independiente; alfabetización moral/social.

Frente a esa caótica heterogeneidad de Bawden, en la misma obra colectiva, Martin (2008), consciente de las dificultades de articulación de ese marco integral, da un giro interesante a su discurso para hablar de «alfabetizacio-

nes de lo digital» (alfabetización en ordenadores, en TIC; alfabetización tecnológica; alfabetización informacional; alfabetización mediática; alfabetización visual; alfabetización comunicacional), para acabar postulando la inclusión entre las «alfabetizaciones de lo digital» de la propia alfabetización digital, entendida como «el conocimiento, la actitud y la habilidad de los individuos para utilizar adecuadamente herramientas y equipamientos digitales para identificar, acceder, gestionar, integrar, evaluar, analizar y sintetizar recursos digitales, construir nuevo conocimiento, crear expresiones mediáticas y comunicar con los demás, dentro del contexto de situaciones vitales concretas, para posibilitar una acción social constructiva y para reflexionar sobre el proceso» (pág. 167).

Aunque esta definición de «alfabetización digital» parece algo más ajustada a la naturaleza de lo digital como soporte tecnológico sin más, siempre se le podrán plantear al menos tres objeciones bien fundadas: en realidad, se trata de una convergencia entre alfabetización informacional (es decir, acceso, uso, comprensión y producción de contenidos/textos en soporte digital únicamente) y alfabetización en TIC (dominio de producción digitalizada de textos multimodales); por ello mismo, no puede convertirse en un marco universal válido de todas las alfabetizaciones que se desprenden de los modos/lenguajes de comunicación sistematizados por Cope y Kalantzis más arriba; y, finalmente, la alfabetización digital de Martin sólo sería de aplicación en entornos tecnológicamente muy desarrollados, lo que negaría una vez más su condición de universalidad. Por lo demás, hacer hincapié tan agudamente en la importancia de lo digital frente a lo impreso supone seguir cayendo en la trampa del mismo determinismo tecnológico que favoreció durante tantos siglos a la tecnología de lo impreso en detrimento de los demás modos/medios de comunicación.

Por tanto, nos mantenemos en nuestra apreciación de que es la teoría de la comunicación y la multimodalidad la que puede ofrecernos un marco de engarce de todas las alfabetizaciones necesarias para la sociedad actual; y unida al concepto de constelación de competencias nos permitirá determinar para cada situación o problema concreto en cualquier parte del mundo o en cualquier segmento social y a cualquier nivel de complejidad qué constelaciones de alfabetizaciones serán las más necesarias y eficaces para afrontar dicha situación o problema.

Se comprende así que el término multialfabetización haya acabado por convertirse en un concepto necesario para abarcar las diversas alfabetizaciones, al tiempo que se hace hincapié en la aplicación en constelaciones y se subraya la necesidad de planteamientos integrales a la hora de formar a los ciudadanos en ellas. Su utilidad para la prác-

tica educativa y la planificación de servicios bibliotecarios, por ejemplo, resulta incuestionable. Y así, para concluir este apartado, Area, Gros y Marzal (2008: 73-75) nos ofrecen un concepto de multialfabetización constituido por la alfabetización en lectoescritura y cultura impresa, alfabetización en lenguaje y cultura audiovisual, alfabetización en tecnología y cultura digital y alfabetización informacional; alfabetizaciones en las que se debe trabajar y que se tienen que desarrollar «a lo largo de todos los niveles del sistema educativo, desde la educación infantil hasta la superior, en el ámbito escolar y en el no formal, tanto en los niños y jóvenes como en los adultos», y simultáneamente en sus dimensiones instrumental, cognitiva, actitudinal y axiológica.

La cita anterior nos sirve para dejar constancia de que los planteamientos de la multialfabetización han comenzado a hacerse más visibles en nuestro entorno gracias a obras como la de Area, Gros y Marzal (2008), la de Coll y Monereo (2008), donde el propio Coll y Rodríguez Illera (2008) nos ofrecen una visión panorámica bastante equilibrada de la problemática de la alfabetización, las nuevas alfabetizaciones y la alfabetización digital, o las diversas aportaciones de Daniel Cassany (2009),² por poner los ejemplos más sobresalientes. Aunque, por otro lado, entre los planteamientos sobre las competencias en la educación superior en nuestro entorno no acaban de incorporarse plenamente estas reflexiones, tal y como se demuestra en obras como las de Villa Sánchez y Poblete Ruiz (2008), Rué (2009) o Pozo y Pérez Echevarría (2009), donde estas alfabetizaciones/competencias siguen sin estar presentes de forma significativa, o lo están, pero de un modo muy desdibujado, como si no se tuviera claro cómo integrar la formación en esas competencias en los planes de estudios o en el desarrollo curricular, ni qué mecanismos de planificación poner en marcha para unos objetivos/resultados globales de titulación que no pueden conseguirse con la simple acumulación inconexa de prácticas para diversas asignaturas a lo largo del currículo y sin el indispensable afrontamiento en colaboración/coordiación.

Para finalizar este apartado, cabe destacar que se puede deducir claramente que la web social forma parte constitutiva del concepto de multialfabetización en cualquiera de sus componentes y al margen de las diferencias de definición, componentes, etc., que se han observado más arriba. En efecto, la incardinación de lo 2.0 en el paradigma de la alfabetización informacional se realiza tanto en la fase de

lectura y comprensión de textos creados en cualquier modo de comunicación, difundidos a través de cualquier medio y recuperados gracias a las estrategias de búsqueda pertinentes, pero también y, sobre todo, en la fase de diseño y producción de nuevos significados/textos de acuerdo con el modo y medio elegidos según contexto y finalidades que se persigan en este diseño. Del mismo modo, en el paradigma de la «alfabetización digital», de acuerdo con Martin, lo 2.0 se incardina tanto en la fase de lectura/comprendeión de un texto digital como en la fase de diseño/creación de significado en soporte digital. Por tanto, cuando hablamos de multialfabetización, estamos hablando de la filosofía 2.0 como parte inseparable, porque estamos hablando al mismo tiempo de las tres alfabetizaciones que siempre se presentan en constelación: la alfabetización lectoescritora, la informacional y la digital o en TIC, en este caso en los diferentes niveles de entrada, intermedio y de salida dentro de la educación superior; y lo 2.0 implica como mínimo un determinado nivel de apropiación de las TIC.

3. La multialfabetización en la educación superior

Area (2010: 5) postula que el concepto de multialfabetización puede suponer para el entorno escolar una auténtica revolución, puesto que implica un replanteamiento integral de al menos los siguientes aspectos de la práctica educativa:

- Alfabetización simultánea no sólo en lectoescritura, sino también en competencias audiovisuales, digitales e informacionales, para servir de y contribuir a la gama de recursos de información y conocimiento disponibles en el entorno educativo y fuera de él, de forma inteligente, crítica y ética.
- Cuestionamiento sistemático y crítico de todo tipo de fuentes de datos, de información y de conocimiento independientemente del medio tecnológico empleado para su producción, fijación, conservación y difusión.
- Metodología de enseñanza que favorezca procesos de aprendizaje constructivista a través de métodos de proyectos, donde los propios alumnos articulen planes de trabajo y desarrollen las acciones necesarias

2. Cassany traduce el concepto de *literacy/ies* con el neologismo *literacidad/es*, al tiempo que parece ignorar el de *multiliteracy/ies*, pese a que sus planteamientos son en gran parte coincidentes con la teoría y práctica de las nuevas alfabetizaciones y de la multialfabetización desarrolladas por el New London Group desde al menos los primeros años 1990 (Cope y Kalantzis: 2009b).

- con la tecnología para construir y obtener respuestas satisfactorias a problemas relevantes y con significado.
- Actividades educativas que requieran expresarse y comunicarse a través de recursos tecnológicos y diversos formatos hipertextuales, multimedia y audiovisuales.
 - Empleo de la tecnología y de las herramientas 2.0 y siguientes para generar procesos de aprendizaje colaborativo.
 - Profesor como organizador y supervisor de actividades de aprendizaje que los alumnos realizan con tecnologías, más que transmisor de información elaborada.
 - La alfabetización es multimodal, es decir, el proceso alfabetizador debe desarrollar las competencias en múltiples lenguajes y medios, y debe partir de las experiencias culturales que el alumnado trae de las fases educativas anteriores y del ámbito extraescolar.
 - Las actividades de multialfabetización son tareas integradas y transversales en todo el currículo, y no constituyen acciones separadas y al margen de los contenidos y objetivos curriculares.

Estas reflexiones de Area son transferibles de forma automática al ámbito de la educación superior. El discurso sobre las implicaciones educativas del Espacio Europeo de Educación Superior comparte esa visión casi en su totalidad; cabe, por tanto, deducir que el abordaje de la formación en multialfabetización en cualquiera de los estadios educativos planteará los mismos o parecidos retos. Veamos algunos de los más importantes en el entorno universitario.

El primero consiste, en estos momentos, en que las autoridades académicas y el profesorado sepan y comprendan que la multialfabetización no es más que una constelación clave de competencias para el hoy y para el mañana, cuya formación estructurada en los niveles correspondientes a lo largo de la carrera debe abordarse como resultado global de titulación y, por tanto, con la ineludible planificación por parte de los órganos responsables de la eficacia de la ejecución del plan de estudios, más allá y por encima de planteamientos inconexos y fortuitos para cada asignatura del currículo y al albur de lo que cada profesor/tutor individualmente estime adecuado.

En efecto, se supone que los titulados universitarios tendrán que demostrar de una u otra forma (por ejemplo, mediante la elaboración de los trabajos de fin de carrera a

que obliga el EEES, o mediante la calificación/certificación de un portafolio personal con toda la formación/actividad/experiencia acumulada a lo largo de la carrera a este respecto) un determinado nivel de lectura/compreensión y escritura/producción de textos multimodales, ajustado a la complejidad de los discursos disciplinares y profesionales correspondientes a esa titulación, así como planteamientos críticos en relación con la información en la sociedad actual. Determinar los niveles de salida exige necesariamente el establecimiento de los niveles de entrada e intermedios a que sin duda obliga una adecuada y eficaz planificación pedagógica de contenidos, itinerarios, estadios, actuaciones de remediación, etc., a lo largo de todo el currículo. Aquí podrían ser de utilidad los criterios de valoración de la competencia informacional y los cuatro niveles, desde novato a experto, desarrollados por Bulaong, Hoch y Matthews para la Middle States Commission on Higher Education (2003).

Salvo error u omisión, no parece que esto haya sido objeto de una mínima preocupación en el reciente proceso de reforma de los planes de estudio en la universidad española, y ello a pesar de que se dispone ya desde hace bastantes años de experiencia acumulada y de un corpus suficiente de estudios y de prácticas de formación en alfabetización informacional o en alfabetización en TIC que podría servir de base para un proceso de planificación integral de la formación en multialfabetización.³ Además, existen instrumentos de evaluación y medición de la situación de una institución académica en relación con su mayor o menor grado de implicación y compromiso a favor de una adecuada planificación de la formación en estas competencias (Webber y Johnston, 2006; COFHE, 2009). Sin embargo, parece claro que en la universidad española todavía se sigue sosteniendo en la práctica que este tipo de competencias se aprenden de forma inconexa y sin planificar por la mera inmersión del alumno en el entorno universitario de toda la vida. Variar esta percepción generalizada exige una actitud decidida por parte de las agencias de acreditación y de las autoridades académicas para incluir la cobertura de estas competencias en sus evaluaciones y en sus planes de formación y actualización pedagógica del profesorado y del resto del personal con funciones de apoyo al aprendizaje.

Un segundo reto clave consiste en desarrollar los mecanismos adecuados para que la universidad sea capaz de descubrir el nivel de conocimientos y de experiencias que traen los alumnos al entrar en la enseñanza superior, ya que

3. Véase, como ejemplo, el informe sobre REBIUN y alfabetización informacional presentado por Carme Cantos en enero de 2009 en Vilanova i la Geltrú dentro del Segundo Seminario Biblioteca, Aprendizaje y Ciudadanía. [Fecha de consulta: 07/01/10].
<<http://www.slideshare.net/gdurban/presentacion-rebiun-seminario-alfin-en-vilanova-presentation>>

ello permitiría una adecuada planificación de las actividades de remediación necesarias para intentar colocar a todos los alumnos en una situación más o menos homogénea de partida, para que puedan aprovechar lo antes posible los recursos que la institución pone a su disposición. Lo contrario implica seguir manteniendo acríticamente el determinismo a favor de las capas sociales que llegan a la universidad con un nivel aceptable de apropiación de las TIC y de manejo de la información disponible en la sociedad actual. Por consiguiente, otro reto en conexión con este es el de la necesaria coordinación y cooperación entre los diferentes estadios educativos a la hora de establecer marcos integrales de afrontamiento del multialfabetismo o de alguno de sus componentes a lo largo de los ciclos formativos.⁴

El tercer reto, en este caso en relación con la alfabetización o competencia informacional, consiste en la elaboración y la aplicación de verdaderos planes de Alfin en los que se contemplen de manera bien articulada los distintos ámbitos de responsabilidad y actuación de los diferentes facilitadores de esta formación, de acuerdo con unos niveles de entrada, intermedios y de salida bien establecidos y consensuados como resultados globales de titulación. De este modo, se supera la fase actual caracterizada por la concentración de las actividades de Alfin sólo en la biblioteca y únicamente para los alumnos de los primeros cursos y por la ausencia de planteamientos sobre el momento y la fórmula pedagógicamente más adecuada para empezar, en cada titulación y/o disciplina, la explicación y la vivencia práctica de los registros específicos de expresión textual y de comunicación en cada disciplina y/o profesión; o sin dedicar la necesaria reflexión y acción sobre cuándo y cómo introducir a los alumnos en las técnicas específicas de investigación para cada disciplina, en línea, por ejemplo, con la metodología del aprendizaje basado en la indagación y la investigación (Bruce, 2008; Healey y Jenkins, 2009; Hepworth y Walton, 2009). El planteamiento de este reto resulta indispensable para otro punto conflictivo que lleva asociado: la evaluación y medición de los logros individuales de los alumnos en estas competencias con vistas a su posible/aconsejable certificación como Suplemento Europeo al Título.

Un cuarto reto igual de problemático es el de la planificación de la formación de los alumnos universitarios en la alfabetización o competencia en TIC (o, si se prefiere, en la parte de formación en TIC que la alfabetización digital conlleva), puesto que parece darse por sentado, sin ningún

tipo de reflexión crítica al respecto, que los alumnos de nuevo ingreso en la universidad pertenecerán en su totalidad a esa generación de «nativos digitales»⁵ –transformados en «sapientes digitales» (Prensky, 2009)–, que habrán adquirido, al parecer por arte de magia, de forma universal y para siempre, el nivel máximo posible de sapiencia digital y de competencia en el manejo de los ordenadores y de las redes sociales, con lo cual no tendrá objeto planificar para ellos ni la formación en los niveles en TIC que Martin (2008) se toma la molestia en detallar (competencia, uso/aplicación, innovación/creación), ni la utilización gradual de diferentes herramientas 2.0 y posteriores en función de objetivos claros de aprendizaje, ni mucho menos la adopción de la teoría social crítica que Whitworth (2009) aplica a la enseñanza de la alfabetización o competencia en ordenadores para trascender el mero dominio instrumental de una exitosa *suite* de programas de ofimática.

Para terminar cabe decir que la formación en multialfabetización no tendría mucho sentido si no encuentra su engarce natural y último en el quinto y esencial reto que vamos a subrayar como conclusión: el que se refiere a la manera como se planifica, y bajo la responsabilidad de quién, el fomento gradual y sistemático de la actitud reflexiva y del pensamiento crítico en los alumnos, en cumplimiento de una de las funciones tradicionales de la universidad, que en la actualidad se hace más acuciante y prioritaria debido a la supercomplejidad e incertidumbre propias de la sociedad actual. Aunque la multialfabetización aporta herramientas para afrontar esa supercomplejidad e incertidumbre, el instrumento fundamental seguirá siendo siempre la «voluntad de aprender» con espíritu crítico (Barnett, 2007) a lo largo de toda la vida. Pero ¿cómo integramos la formación y la consolidación de ese espíritu crítico en los nuevos planes de estudio y con qué disciplinas o materias lo vinculamos?

Bibliografía

- AREA MOREIRA, Manuel; GROS SALVAT, Begoña; MARZAL GARCÍA-QUISMONDO, Miguel Ángel (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Síntesis.
- AREA MOREIRA, Manuel (marzo 2010). «Multialfabetización, ciudadanía y cultura digital: redefinir la escuela del siglo XXI». *Novedades educativas*. Núm. 231, págs. 4-7.

4. Véase un excelente modelo de marco para la alfabetización informacional a lo largo de todo el ciclo vital en Escocia. [Fecha de consulta: 07/01/10]. <<http://caledonianblogs.net/nilfs/>>

5. Véase la crítica de Henry Jenkins al concepto de «nativo digital» en la entrada del 5 de diciembre de 2007 de su blog «Confessions of an Aca-Fan». [Fecha de consulta: 07/01/10]. <http://henryjenkins.org/2007/12/reconsidering_digital_immigran.html>

- BARNETT, Ronald (2007). *A will to learn: being a student in an age of uncertainty*. Maidenhead: Open University Press.
- BAWDEN, David (2008). «Origins and concepts of digital literacy». En: Lankshear, Colin and Knobel, Michele (eds.). *Digital literacies: concepts...*, págs. 17-32.
- BRUCE, Christine Susan (2008). *Informed learning*. Chicago: Association of College and Research Libraries, 2008.
- BULAONG, Grace; HOCH, Helen; MATTHEWS, Robert J. (2003) «Criteria for information literacy competency». En: Middle States Commission on Higher Education (2003). *Developing research...*, págs. 69-73.
- CHURCHES, Andrew (2008). *Bloom's taxonomy blooms digitally* [documento en línea]. [Fecha de consulta: 07/01/10].
<<http://www.techlearning.com/article/8670>>
Disponible en castellano en:
<<http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php>>
- COFHE (Colleges of Further and Higher Education) Group of CILIP (2009). *Self-assessment Toolkit for Learning Resource Services in Further Education Colleges in England* [documento en línea]. [Fecha de consulta: 07/01/10].
<<http://www.colric.org.uk/documents/lrsqualitytoolkitfinalversion2.pdf>>
- COLL, César; RODRÍGUEZ ILLERA, José Luis (2008). «Alfabetización, nuevas alfabetizaciones y alfabetización digital: las TIC en el currículum escolar». En: C. Coll, Carles Monereo (eds.). *Psicología de la educación...*, págs. 325-347.
- COLL, César; MONEREO, Carles (eds.) (2008). *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Morata, 2008.
- COMMITTEE OF INQUIRY INTO THE CHANGING LEARNER EXPERIENCE (2009). *Higher education in a Web 2.0 world: report of an independent Committee of inquiry into the impact on higher education of student's widespread use of Web 2.0 technologies*. [documento en línea]. JISC. [Fecha de consulta: 07/01/10].
<<http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/heweb20rptv1.pdf>>
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (2008). «The social web: changing knowledge systems in Higher Education» [artículo en línea]. En: Epstein, Debbie, et al. (eds.). *Geographies of Knowledge, Geometries of Power: Framing the Future of Higher Education*. World Yearbook of Education. Londres: Routledge, págs. 371-381. [Fecha de consulta: 07/01/10].
<<http://newlearningonline.com/wp-content/uploads/2009/10/thesocialweb.pdf>>
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (2009b). «Multiliteracies: New Literacies, New Learning» [artículo en línea]. *Pedagogies: An International Journal*. Vol. 4, 2009, págs. 164-195. [Fecha de consulta: 07/01/10].
<<http://newlearningonline.com/wp-content/uploads/2009/10/pedagogiesm-litsarticle.pdf>>
- GIMENO SACRISTÁN, José (comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- HEALEY, Mick; JENKINS, Alan (2009). *Developing undergraduate research and inquiry* [documento en línea]. York: The Higher Education Academy. [Fecha de consulta: 07/10/10].
<http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/publications/DevelopingUndergraduate_Final.pdf>
- HEPWORTH, Mark; WALTON, Geoff (2009). *Teaching information literacy for inquiry-based learning*. Oxford: Chandos (*Chandos Information Professional series*).
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele (eds.) (2008a). *Digital literacies: concepts, policies and practices* [documento en línea]. Nueva York: Peter Lang. [Fecha de consulta: 07/01/10].
<<http://sites.google.com/site/colinlankshear/DigitalLiteracies.pdf?attredirects=0>>
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele (2008b). *Nuevos alfabetismos: su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- MARTIN, Allan (2008). «Digital literacy and the "digital society"». En: Lankshear, Colin and Knobel, Michele (eds.). *Digital literacies: concepts...*, págs. 151-176.
- MIDDLE STATES COMMISSION ON HIGHER EDUCATION (2003). *Developing research and communication skills: guidelines for information literacy in the curriculum* [documento en línea]. Philadelphia, Pa: Middle States Association of Colleges and Schools. Commission on Higher Education. [Fecha de consulta: 07/01/10].
<<http://www.msche.org/publications/Developing-Skills080111151714.pdf>>
- PASADAS UREÑA, Cristóbal (2008). «Multialfabetismo y alfabetización informacional crítica: marco de referencia para la función educativa de la biblioteca» [artículo en línea]. En: *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones. El papel de las bibliotecas*. Madrid: Biblioteca Complutense (documentos de trabajo, 2008/1), págs. 57-83. [Fecha de consulta: 07/01/10].
<http://eprints.ucm.es/8224/3/Brecha_digital_y_nuevas_alfabetizaciones.pdf>
- POZO, Juan Ignacio; PÉREZ ECHEVERRÍA, María del Puy (coords.) (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.

- PRENSKY, Mark (2009). «H. sapiens digital: from digital immigrants and digital natives to digital wisdom» [artículo en línea]. *Innovate* 5 (3). [Fecha de consulta: 07/01/10]. <<http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=705>>
Traducción al español de Mariana Affronti disponible en:
<<http://maffronti.blogspot.com/2009/06/sabiduria-digital.html>>
- RUÉ, Joan (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid: Narcea, 2009.
- VILLA SÁNCHEZ, Aurelio; POBLETE RUIZ, Manuel (dirs.) (2009). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2.ª ed.
- WEBBER, Sheila; JOHNSTON, Bill (2006). «Working towards the information literate university» [artículo en línea]. *Information literacy: recognising the need* (ed. Geoff Walton y Alison Pope). Oxford: Chandos, págs. 47-58. [Trad. al castellano en *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*. Núm. 84-85 (2006), págs. 47-52]. [Fecha de consulta: 07/01/10].
<<http://www.aab.es/pdfs/baab84-85/84-85a4.pdf>>
- WHITWORTH, Andrew (2009). *Information obesity* [libro en línea]. Oxford: Chandos, 2009 (*Chandos Information Professional series*). [Fecha de consulta: 07/01/10].
<<http://130.88.43.233/elwww/informationobesity/index.html>>

Cita recomendada

PASADAS UREÑA, Cristóbal (2010). «Multialfabetización y redes sociales en la universidad». En: «Competencias informacionales y digitales en educación superior» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 7, n.º 2. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].
<<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-pasadas/v7n2-pasadas>>
ISSN 1698-580X



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.

Sobre el autor

Cristóbal Pasadas Ureña

cristobalpasadas@gmail.com

Director de la biblioteca de la Facultad de Psicología de la Universidad de Granada

Director de la biblioteca de la Facultad de Psicología de la Universidad de Granada y miembro de varias asociaciones y organismos profesionales nacionales e internacionales activos en el campo de la alfabetización informacional y de la multialfabetización, temas sobre los que ha publicado informes y artículos, y acerca de los que ha impartido talleres y cursos para formación de formadores.

Universidad de Granada

Facultad de Psicología

Biblioteca

Campus Universitario de Cartuja, s/n

18071 Granada (España)