

Las nuevas alfabetizaciones. Más allá de la alfabetización tradicional en Argentina

Silvia Contín | Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

La «sociedad de la información» se presenta como una realidad dominante y escurridiza, en la que infinidad de mensajes, en diversos soportes, magnifican y universalizan el poder de los medios y las tecnologías y hacen que la comunicación se haga especialmente singular y compleja. La formación integral de un ciudadano del siglo XXI no puede quedar reducida únicamente a la formación en la cultura escrita e impresa. En este escenario de profundos cambios comunicativos y culturales y de nuevos desarrollos en el concepto de alfabetización es necesario analizar qué papel juegan los docentes y qué nuevos márgenes de acción y reflexión se plantean.

Palabras clave: alfabetización, educación en medios, TIC, nuevos lenguajes.

The «information society» today is a dominant and rapidly changing reality in which countless messages in diverse media magnify and universalise the power of the media and technology and make communication particularly unique and complex. Comprehensive education in the 21st century cannot be based simply on written and printed culture. In this context of far-reaching changes in communication and culture and new developments in the concept of literacy, we need to analyse the role of teachers and assess the new scope for future action.

Keywords: literacy, media education, ICT, new languages.

La «société de l'information» se présente comme une réalité dominante et changeante dans laquelle une infinité de messages, sur différents supports, magnifient et universalisent l'influence des médias et des technologies qui, à leur tour, singularisent et complexifient particulièrement la communication. La formation complète des citoyens du 21^e siècle ne peut pas se limiter à la formation dans la culture écrite et imprimée. Dans ce contexte de profonds changements communicatifs et culturels et de nouveaux développements du concept d'alphabétisation, il nous appartient d'analyser le rôle des enseignants et les nouvelles marges d'action et de réflexion à envisager.

Mots-clés : alphabétisation, éducation aux médias, TIC, nouveaux langages.

1. Introducción

El fenómeno comunicativo es, sin duda alguna, uno de los aspectos que caracteriza con mayor precisión y singularidad la sociedad contemporánea en todos los rincones del mundo. Aunque, en todos los períodos de la historia, el hombre se ha servido de instrumentos para comunicarse, la magnificación y universalización de los medios y recursos de la sociedad de nuestros días ha hecho que esta actividad tan específica del género humano se haga especialmente singular, ampliándose hasta límites insospechados y haciéndose más compleja. Por ello, se puede afirmar que el desarrollo de las nuevas tecnologías, junto a los más tradicionales sistemas de información y comunicación, son una de las coordenadas que distinguen y caracterizan genuinamente a los hombres y a las mujeres de este cruce de siglos en general, pero de una manera muy especial a las nuevas generaciones, inmersas desde su nacimiento en entornos progresivamente mediatizados.

2. El entorno comunicativo actual: de Babel a la llave maestra

Al aproximarnos a la temática *sociedad de la información*, encontramos una abundante literatura que nos lleva a preguntarnos: ¿qué significa vivir y educar en una sociedad de la información? ¿Es lo mismo que sociedad del conocimiento? ¿Cuáles son sus características?

Al hablar de la sociedad de la información, nos estamos refiriendo a los cambios que se perciben en los escenarios comunicativos actuales, los cuales, al decir de Trejo Delarbre (2006), tienen que ver con una serie de rasgos:

1. La exuberancia o el volumen de información, que es parte del entorno donde nos desenvolvemos todos los días.
2. La omnipresencia de los medios de comunicación como espacio de interacción social por excelencia.
3. La irradiación o la ruptura de las barreras de espacio y tiempo.
4. La velocidad, que hace que la comunicación se haya vuelto instantánea, simultánea y a precios relativamente bajos.
5. La multilateralidad/centralidad en la recepción de información de todas partes del mundo; sin embargo, la mayoría de la información que circula proviene de unos cuantos sitios, de los grandes bloques económicos: Estados Unidos y Canadá.
6. La interactividad/unilateralidad para promover que los usuarios no sólo sean consumidores sino también productores de sus propios mensajes.
7. La desigualdad de los logros y beneficios de las tecnologías, que no están al alcance de todos. En cada país la población está dividida: los que tienen la mejor información tecnológica que la sociedad puede ofrecer y lo que no son capaces de adquirir el equipo, el servicio telefónico o el servicio de Internet más conveniente.
8. La heterogeneidad, por la que Internet es un medio para mostrar de manera global las individualidades de cada localidad, las opiniones y los pensamientos que están presentes en nuestras sociedades.
9. La desorientación ante un volumen de información enorme y cada vez más creciente.
10. La ciudadanía pasiva. Prevalcen, en primer lugar, el consumo en lugar de la creatividad y, en segundo lugar, el intercambio mercantil sobre el intercambio de conocimientos. Pero esto no es suficiente si no se hace una lectura crítica, una reflexión de sus con-

tenidos, un uso en beneficio de la educación y la producción.

La «sociedad de la información» se nos presenta como una realidad dominante y escurridiza. Convivimos con infinidad de mensajes, en diversos soportes; nos suenan nuevos términos; oímos a veces promesas y despliegues asombrosos acerca del futuro prometedor de las nuevas tecnologías, pero no tenemos a veces o no nos tomamos el tiempo suficiente para analizar qué hay en realidad dentro de ellas, e incluso más: qué hay para nosotros como docentes, qué nuevos márgenes de acción y reflexión se nos presentan.

Ahora bien, con la apariencia ésta de tenerlo todo a mano, es claro que no tenemos el rumbo asegurado. Si no median desarrollos críticos al respecto, de pronto podemos perder el timón y caer en el mayor de los desconciertos. Lo contó Borges en forma alegórica en su célebre relato *La biblioteca de Babel*. Esa fabulosa biblioteca contenía (dicho en palabras de hoy) toda la información posible, porque cualquier posible conjunto de palabras estaba en alguna de sus inagotables estanterías. Libros buenos y malos, mediocres, falsos y auténticos, medio falsos y medio verdaderos: todos. La sociedad de la información es nuestra biblioteca de Babel. Pero necesitamos movernos en ella, leer sus mensajes, tender los hilos para encontrar un dato que necesitamos; averiguar en esta masa de informaciones de muy diversa procedencia cuál es la que nos hace falta: compararla con otra, seguirla hasta donde nos sirve, y no más allá. Localizar una tercera y una cuarta. Sacar conclusiones parciales; ponerlas en suspenso. Buscar luego otra fuente diferente, seguir sus rastros. Volver sobre las ideas puestas en reserva y avanzar en

conjunto. Repetir el ciclo, hacer borradores, crear documentos provisionales, difundirlos y recibir las devoluciones de otros. Al final –con suerte–, comprender, resumir y actuar.

Las operaciones que acabamos de describir no son extraordinarias: son las habituales y necesarias en múltiples procesos diarios. Y no se limitan a la inmersión en la sociedad de la información ni a una simple búsqueda de información; implican algo más: «construir un conocimiento».

La diferencia entre sociedad de la información y sociedad del conocimiento, desde nuestra perspectiva, radica en la posibilidad de construir, a través del proceso educativo y de «la tarea multialfabetizadora», diversas estrategias para recorrer la alegórica *biblioteca de Babel*, pero ya no como quien navega a la deriva por los anaqueles sino con la llave maestra en mano, la cual gira por la posibilidad de seleccionar información desde principios construidos por el lector y el mediador, impulsar la producción de conocimientos, la investigación y el desarrollo de estrategias de comprensión cada vez más profundas y diversas.

Desde este enfoque, construir conocimiento implica poner en marcha procesos de negociación, altamente complejos desde el punto de vista cognitivo y que requieren un trabajo educativo de mediación. El pasaje de la información al conocimiento nos remite claramente a debatir el concepto de *alfabetización* e invita a analizar de qué modo se ha pluralizado dicho concepto en los últimos tiempos.

3. La transformación y pluralización del concepto de *alfabetización*

Una de las paradojas de estos tiempos es que mientras se logra extender la alfabetización en los códigos simbólicos y expresivos de la cultura

impresa, surgen paralelamente nuevos tipos de analfabetismos: el de aquellos individuos o grupos que no poseen las estrategias para obtener información y comunicarse a través de la tecnología digital o el de aquellos que no son capaces de leer críticamente una imagen o que frente a las enormes masas de información y datos que ofrece la red no pueden seleccionar, analizar y construir conocimientos en forma crítica y creativa. Todos ellos por una u otra causa permanecen «caídos o segregados en el mapa tecnológico» con una homogeneidad aparente que profundiza cada vez más la brecha educativa y social. Claro está que estos analfabetismos afectan principalmente a las personas adultas, muchas de las cuales se sienten impotentes e inseguras respecto al uso de las TIC, pero también a muchos jóvenes, nativos digitales que, a pesar de tener un ágil manejo de los entornos mediatizados, no desarrollan frente a la tecnología una postura crítica y autónoma.

El concepto de *alfabetización* surgió con la necesidad de adquirir y dominar las reglas y los procedimientos de codificación y decodificación del pensamiento expresado a través de los símbolos del alfabeto fenicio, pero difundido por la cultura grecolatina. Muchas teorías, enfoques, metodologías se han suscitado a lo largo de los tiempos, pero no es este el espacio donde analizar uno a uno, sino sobre todo donde rescatar aquellas teorías que han refutado la idea de alfabetización como sinónimo de codificación-decodificación.

El modelo alternativo «ideológico» o «de prácticas sociales» para la alfabetización sugiere que la alfabetización es una práctica social y no meramente una aptitud técnica, y que siempre está inserta en principios epistemológicos estructurados

socialmente (Street, 2005). En este sentido, la alfabetización adquiere distintos significados según sea el contexto, y sus diferentes versiones siempre son «ideológicas», siempre están arraigadas en una determinada cosmovisión y en un deseo de que esa percepción de la alfabetización predomine sobre las demás. La alfabetización tiene, asimismo, un carácter intrínsecamente social. La manera en que interactúan los facilitadores y los participantes es ya una práctica social entremezclada con las relaciones de poder. Dentro de esta mirada y tal como plantea Ferreiro (2006), la definición de «persona alfabetizada» es siempre relativa a un lugar histórico y a un tiempo histórico. No se trata sólo de conocer el alfabeto, sino también de poder circular en el entramado de las prácticas sociales que definen la «cultura escrita» de cierta sociedad en determinado momento de su desarrollo histórico. Esto es importante en estos momentos porque estamos asistiendo a un cambio técnico de la mayor importancia en los recursos disponibles para producir y hacer circular textos. Las herramientas informáticas nos permiten leer, desde nuestro escritorio, textos que se encuentran «materialmente» a miles de kilómetros de distancia, en alejadas bibliotecas. El teclado –ya presente en las antiguas máquinas de escribir– se ha vuelto un instrumento cotidiano para buscar información, llenar una solicitud, escribir a los amigos, pagar los impuestos y una larga lista de funciones difíciles de imaginar hasta hace pocos años. Por lo tanto, los requisitos para considerar actualmente a una persona como alfabetizada han aumentado como resultado de las nuevas tecnologías que, es bueno tenerlo en cuenta, «llegaron para quedarse».

Claro está entonces que la formación integral de un ciudadano del siglo XXI no puede quedar re-

ducida únicamente a la formación en la cultura escrita e impresa. Los ciudadanos estamos invitados a «repactar» en forma continua con nuestra biografía y nuestra historia alfabetizadora. Los tiempos han cambiado y vivimos un período o una etapa histórica en la que se imponen nuevas formas y contenidos culturales transmitidos a través de diversos medios y soportes. El panorama actual, en este inicio del siglo *xxi*, representa un escenario radicalmente distinto al existente en la llamada *sociedad industrial* de los dos últimos siglos.

La cultura del siglo *xxi* es multimodal, es decir, se configura, se produce y se distribuye a través de múltiples tipos de soportes (papel, pantalla), mediante diversas tecnologías (libros, televisión, computadoras, móviles, Internet, DVD) y empleando distintos formatos y lenguajes representacionales (texto escrito, gráficos, lenguaje audiovisual, hipertextos, etc.). Por ello, desde hace al menos dos décadas, distintos expertos, colectivos, asociaciones y especialistas educativos reclaman la necesidad de que se incorporen nuevas alfabetizaciones al sistema educativo. Alfabetizaciones centradas bien en la adquisición de las estrategias de producción y análisis del lenguaje audiovisual, en el dominio del uso de los recursos y lenguajes informáticos, o en el desarrollo de habilidades de búsqueda, selección y reconstrucción de la información.

Finalmente, habríamos de destacar el concepto de *multialfabetización*, procedente del ámbito anglosajón formulado por el New London Group a mediados de la década de los noventa. Según éste, una sociedad multimodal

debe preparar y cualificar al alumnado ante los múltiples medios y lenguajes de la cultura del tiempo actual con un planteamiento integrado de los distintos alfabetismos.

4. ¿*Trepados*, ubicados o caídos del mapa?: algunas ideas para seguir el debate

En este escenario de profundos cambios comunicativos y culturales y de nuevos desarrollos en el concepto de *alfabetización*, es importante preguntarse por los sujetos: lectores, navegantes, alumnos, jóvenes, a veces *trepados* ingenuamente, otras ubicados críticamente y otras veces caídos y excluidos violentamente del mapa tecnológico y social.

Los jóvenes argentinos configuran sus identidades en espacios cada vez más multimodales, complejos, alternativos y fronterizos, allí donde se encuentran el texto escrito, la imagen electrónica y la cultura popular. Cibercafés, locutorios, plazas públicas, esquinas, terminales, *pubs*, bares. Diversos son los lugares donde ellos trazan sus recorridos cotidianos, dejan las marcas de sus intereses, graban extraoficialmente sus leyendas en paredes, imprimen sus reclamos y crean así una estética urbana particular que se presenta como «texto vivo» para ser leído, desentrañado y sobre todo interpretado a la hora de preguntarnos quiénes son y qué desean los estudiantes que pueblan las aulas de secundaria.

La encuesta de consumos culturales,¹ realizada en Argentina en 2006, pone de manifiesto

1. Esta encuesta fue realizada a jóvenes de 11 a 17 años por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (Programa Escuela y Medios) entre los meses de abril y junio de 2006, en capitales de provincia, áreas urbanas relevantes y tres zonas rurales del país. Disponible para su lectura completa en la web: www.me.gov.ar/escuelaymedios/notas.html

algunos aspectos interesantes del perfil comunicativo de los adolescentes. Respecto a la exposición a los medios, es importante analizar la importante brecha que se genera entre los jóvenes de mayores y menores recursos respecto al consumo de medios.

La brecha social es también cultural. Los datos evidencian que, al disminuir los recursos, baja el acceso a la mayoría de los medios, a excepción de la radio y la TV.

Por otro lado y respecto a las modalidades de recepción, lo que caracteriza a estos jóvenes es el uso simultáneo de los medios, su superposición en variadas combinaciones: TV más Internet, música más teléfono, etcétera.

La información ofrecida por la encuesta permite desmitificar algunas ideas que vinculan a los medios con la lectura desde enfoques apocalípticos.

Los usos tecnológicos cotidianos y espontáneos que realizan los jóvenes a partir de su consumo cultural no conllevan naturalmente el desarrollo de estas múltiples alfabetizaciones, menos aún la innovación educativa ni el desarrollo de pensamiento crítico. Para ello es necesario un compromiso sostenido de parte de la escuela, una «mediación educativa» que permita recoger los hábitos culturales de los jóvenes y ayudarlos a tomar distancia, analizar, contrastar y comprender la naturaleza compleja de los mensajes, sus mecanismos de producción y recepción. Es en este espacio donde cobra especial sentido el rol del docente, la tarea de la escuela y la posibilidad de abordar las múltiples alfabetizaciones desde un enfoque crítico, mediante proyectos interdisciplinarios, que identifiquen las oportunidades, las potencialidades, los riesgos, los debates que

pueden generar las tecnologías para la tarea educativa. De este modo se pretende superar las falsas dicotomías lectura-imagen, aprendizaje-recreación, placer-comprensión y encontrar diversas formas de acercar a los chicos y las chicas una diversidad de lenguajes en los cuales encuentren canales y modos alternativos de aprender, formas variadas de expresar lo que les interesa, les preocupa y les motiva como jóvenes, sin perder de vista la necesidad de apropiarse de los contenidos formales que la escuela secundaria propone actualmente y de su intensa función social y propedéutica.

5. ¿Alfabetizar en plural es educar en medios?: realidades y perspectivas

Teniendo en cuenta los datos antes mencionados, nos preguntamos: ¿se puede atrapar a los alumnos con el poder de los medios, concretando a su vez la enseñanza de los contenidos?, ¿cómo aprovechar la radio, la TV, el cine, Internet, como mecanismos de producción de conocimiento?, ¿qué importancia tienen los medios como espacios informales para los procesos de enseñanza y aprendizaje en secundaria?

La escuela argentina desarrolló gran parte de su propuesta pedagógica teniendo la lectura y la escritura como ejes de transmisión del conocimiento. El libro, como paradigma de transmisión, todavía hace creíbles los procesos de enseñanza y aprendizaje. Han convivido y persisten en algunos casos posturas apocalípticas e integradas respecto a la tecnología y la escuela. Desde aproximadamente los años sesenta, en nuestro país se habla de los vínculos entre las tecnologías de la comunicación y la educación, pero existe una brecha importante entre el estado de discusión de este tema y las

líneas concretas de su aplicación en el campo educativo.

Aguaded y Contín (2002) sintetizan algunos planteamientos del profesorado respecto a la visión de los medios. Muchos los consideran enemigos de la actividad escolar, de ahí que se les responsabilice de los males del sistema educativo. Son espacios comunicativos distintos y complementarios que desencadenan en el lector/espectador procesos mentales diferentes, y generan un nuevo tipo de alumnado hiperestimulado sensorialmente dada la gran cantidad de información que recibe a menudo fuera del aula. Son productores de un nuevo modelo educativo, de valores, pautas de comportamiento, aspiraciones individuales y colectivas disociadas muchas veces de las finalidades fijadas por el sistema educativo tradicional. Utilizan distintos lenguajes o códigos (sonoros, visuales, escritos) que a menudo no se aprovechan debidamente en el ámbito de la escuela por ser desconocidos por el profesorado. Difunden una nueva cultura «audiovisual» que en el ámbito de la escuela debería tener una correlación con la cultura escrita, y ambas deberían enriquecerse mutuamente. También se les tilda de provocadores de violencia y de un consumo exacerbado que alejan a los alumnos y las alumnas de la cultura del estudio. Esta posición poco a poco se está superando en nuestro país, pero aún persiste enmarcada en una política cuestionadora de los medios que niega la posibilidad de concebirlos como «aliados de la actividad escolar». Finalmente, en el contexto educativo, posibilitan una propuesta educativa amplia y flexible que supere la brecha entre la escuela y el contexto social; dibujan nuevos ámbitos educativos, por ejemplo: propuestas

de educación a distancia, especialmente destinadas a quienes por diversas cuestiones no acceden al sistema educativo formal; y facilitan espacios de atención a la diversidad, en la medida que permiten el acceso al conocimiento por diferentes canales alternativos (diversidad cognitiva), y por otra parte son materiales valiosos para el análisis de prejuicios y estereotipos sociales y culturales (diversidad sociocultural).

Las posturas precedentes, de raigambre apocalíptica en algunos casos y en otros, integradas, conviven en nuestro país en un debate permanente que no siempre posee repercusión directa en el ámbito de las prácticas áulicas.

Se entiende la educación en medios de comunicación como un ámbito de estudio para el desarrollo de las «multialfabetizaciones», que supere la visión excesivamente tecnológica e instrumental que, fruto de las modas y lo atractivo de los avances tecnológicos, a menudo confunde y distorsiona las inherentes características y cualidades que los medios tienen de cara a la educación, y que en el marco de la didáctica se ha de ir rentabilizando. Su finalidad sería la formación de la conciencia crítica y el desarrollo de actitudes activas y creativas en los alumnos para conocer y comprender los envolventes procesos de comunicación que vive la sociedad de hoy.

6. La educación en medios como multialfabetización y el currículo: modos de abordaje

Si bien aún no se ha generalizado la integración de los medios de comunicación en el currículo escolar de todos los países y regiones, es cierto que existen ya múltiples propuestas y experiencias que se han desarrollado en los más va-

riados rincones del mundo. En líneas generales, se puede afirmar que su inserción curricular presenta diferentes alternativas como reflejo de las distintas corrientes y tradiciones que se han desarrollado.

Consideramos, en este sentido, que el proceso de enseñanza-aprendizaje de los medios no tendría un impacto efectivo si su inserción no alcanzara a variadas disciplinas y propiciara el análisis de los productos mediáticos de una forma global. No se trata sólo de estudiar ciertas parcelas de la comunicación como un saber específico más, sino también de realizar desarrollos curriculares desde el paradigma que nos ofrece el «enfoque comunicativo». La educación en medios de comunicación participa plenamente de las características de lo que se ha dado en llamar «temas transversales», ya que con este eje de conocimiento se pretende que los alumnos comprendan mejor los problemas cruciales de la sociedad y elaboren un juicio crítico sobre ellos. En este sentido, los medios colaboran de forma decisiva prestando sus mensajes actualizados para la reflexión y el análisis, siempre que se les permita a los alumnos comprender sus códigos y lenguajes y puedan adquirir las estrategias necesarias para interpretarlos juiciosamente.

Pero además, la integración de los medios en el currículo puede fomentar no sólo capacidades intelectuales, sino también relaciones interpersonales, valores, actitudes, normas, estrategias y procedimientos, así como la inserción en el mundo social. La educación en medios como multialfabetización parte de la toma de conciencia de la necesidad de atender a los intereses, los conocimientos y las ideas previas del alumnado, esto es, de su mundo complejo y multimediático, para analizarlo, «deconstruirlo» y también, cómo no, recrearlo utilizando sus

lenguajes como medio de expresión personal y grupal.

7. A modo de cierre y nuevas aperturas: un lugar en el Aleph

El trabajo con todas y cada una de estas alfabetizaciones no niega de ningún modo la alfabetización emergente e inicial que se desarrolla en el nivel inicial y en los primeros años de la escuela primaria, y es justamente «fundamental» que los basamentos de ésta sean sólidos para que un sujeto, llamémosle *lector y escritor de la cultura analógica*, pueda repactar siempre y durante toda su vida con las nuevas alfabetizaciones.

Quienes vean entonces en las TIC una amenaza a la formación de lectores equivocan claramente el camino. Cuando llegamos a las TIC siendo lectores y escritores «apasionados», podemos movernos por estos nuevos lenguajes con una solvencia superior y sobre todo con flexibilidad de criterios para la selección de lecturas, textos, tramas, sin sentirnos amenazados ni generando tampoco prácticas amenazantes.

Para que esto sea posible, la formación de los docentes como «alfabetizadores multimodales» es uno de los grandes desafíos de la agenda educativa de estos tiempos. Más allá de una disciplina o un área en particular, asumir las «multialfabetizaciones» implica nuevas miradas sobre el currículo, la práctica, la formación y la investigación de la tarea docente.

Borges, al describir el Aleph, nos dice: «Sí, es el lugar en donde están, sin confundirse, todos los lugares del orbe, vistos desde todos los ángulos... Si todos los lugares de la tierra están en el Aleph, ahí estarán todas las luminarias, todas las lámparas, todos los veneros de luz».

Este sitio panóptico y privilegiado, que Borges imaginó en una de sus más espléndidas na-

rraciones, pareciera haber anticipado el escenario comunicativo actual en las sociedades informatizadas de nuestros días.

Los alfabetizadores multimodales, docentes, lectores y mediadores a la vez, no pueden dejar de ver el Aleph, y sobre todo, no pueden dejar de «verlo como posibilidad, como espacio inclusivo y no como amenaza», con la convicción de crear o encontrar en ese Aleph «rutas posibles para los caídos del mapa digital», trazos que permitan superar las brechas que hoy tenemos a la hora de delinear el mapa mundial de las alfabetizaciones.

Ya no podemos permitirnos abandonar a los «cibernautas» y refugiar o refugiarnos en los «biblionautas», que encuadran más fácilmente con el clásico modelo de lector. Nuestra tarea requiere desmontar modelos y acompañar de manera irrenunciable estas trayectorias diversas. De este modo, estaremos reafirmando que todo trabajo serio y apasionado que se hace para acompañar la historia de un lector en todos sus contrastes, altibajos, accesos, restricciones, medios y soportes es una apuesta por la igualdad y la solidaridad desde la diversidad.

Bibliografía

- AGUADED, J.I. (2000). *La educación en medios de comunicación: Panorama y perspectivas*. Murcia: KR.
- AGUADED, J.I.; CONTIN, S. (2002) (comps.). *Jóvenes, aulas y medios de comunicación*. Buenos Aires: La Crujía.
- BUCKINGHAM, D. (2007). *Beyond technology. Children's learning in the age of digital culture*. Cambridge: Polity Press.
- CASTELL, M. (2002). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Vol. 1: La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- CONTÍN, S. (2000). «Internautas del idioma: ¿Cómo desarrollar la competencia hipertextual en los adolescentes?». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 24, pp. 59-72.
- FERREIRO, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2006). «Nuevas tecnologías y escritura». *Revista Docencia del Colegio de Profesores de Chile*, núm. 30, pp. 46-53.
- FERRÉS, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Paidós: Barcelona.
- STREET, B. (2005) (ed.). *Literacy and development: ethnographic perspectives*. Londres: Routledge.
- TREJO DELARBRE, R. (2006). *Viviendo en El Aleph: La sociedad de la información y sus laberintos*. Barcelona: Gedisa.
- TYNER, C. (1993). «Alfabetización audiovisual. El desafío de fin de siglo». En Aparici, R. (coord.). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: De la Torre.