

Cómo elaboran sus trabajos escritos los universitarios. Claves para una realfabetización en la era digital

Inmaculada Ballano e Itziar Muñoz

Universidad de Deusto

1.Introducción: los géneros discursivos académicos

La escritura es el medio por excelencia del que se sirven las comunidades para expresarse y producir conocimiento. Siendo particular cada ejercicio de escritura, también es colectivo y no sólo porque se inscriba en un contexto social, sino porque se suma a una tradición o tipología previa. De modo que “cada esfera del uso lingüístico elabora sus tipos relativamente estables de textos, a los que denominamos géneros discursivos” (Bajtín, 1982:248).

En nuestra época le debemos a Bajtín la redefinición de un concepto, el de “género”, que ya la retórica clásica grecolatina y la tradición literaria hasta el siglo XIX había empleado. Mucho se ha escrito en las últimas décadas al respecto, incidiendo en el anclaje social y profesional de los géneros, en su caracterización temática y formal, y en el valor referencial que adquieren en su uso y recepción.

“El género se refiere a las diversas formas abstractas y sociales de usar el lenguaje. (Sus características) depende(n) del contexto social en que se ha creado y en que se usa, y (...) podemos describir estas características para agrupar los textos parecidos entre sí y para determinar las elecciones y las restricciones que debe afrontar el autor al escribirlos. De este modo, se concibe el lenguaje como algo incrustado en la realidad social y como algo constitutivo de la misma. Es a través del uso recurrente de formas convencionalizadas del lenguaje como los individuos desarrollan sus relaciones, se establecen comunidades y se realizan las cosas.” (Hyland, 2003:21)

Un tipo de género discursivo es el denominado “académico”, que engloba una relativa variedad de modalidades: apuntes, manuales, ejercicios de examen o trabajos académicos. La comunidad discursiva que lo usa y a la que define es la comunidad educativa. En particular, nos ocupará a lo largo de estas páginas la comunidad universitaria y centraremos la atención en una de esas modalidades: el trabajo académico.

Como otras modalidades de género discursivo, ésta viene marcada y condicionada por la tradición previa y por las convenciones asumidas por la comunidad universitaria; es

así como adquiere relevancia y practicidad para el desarrollo de las distintas disciplinas de conocimiento que la universidad impulsa, formando a los estudiantes que serán futuros investigadores y profesionales en las diferentes áreas del saber. En el proceso de formación resulta imprescindible que los estudiantes adquieran ciertos hábitos respecto al modo de organizar, en su forma y en su contenido, los trabajos académicos que han de realizar, y reflexionen acerca del porqué, el cómo y las consecuencias de los procedimientos empleados.

No puede obviarse que estamos ante una práctica de escritura formalizada en la que pesan mucho las convenciones asumidas. Una de ellas tiene que ver con el modo de sintetizar los “estados de la cuestión” en relación a la materia que se aborda y con la manera de recoger los argumentos de autoridad o los datos sobre los que construir la exposición o diseño propio del trabajo. Para todo ello, la citación incorporada al texto y el “apartado bibliográfico”, con las referencias completas de obras y autores citados o empleados, resulta de obligada inclusión. Sin embargo, en la práctica, asistimos cada vez más a la alteración u omisión de dicha convención, por factores que tienen mucho que ver con los nuevos medios electrónicos.

Todos somos conscientes de que la tecnología informática está influyendo decisivamente en la escritura. Entre los jóvenes, que representan lo que ya se llama “generación digital”, chats, foros, blogs..., es decir, las prácticas no formalizadas están adquiriendo tal dimensión en uso que sin duda han de repercutir en la actividad académica.

A esta circunstancia de uso se suman los ecos de las reflexiones que la era electrónica ha suscitado entre los propios intelectuales. Ya auguró los cambios Italo Calvino (1967) al afirmar que nuestro modo de percibir el mundo estaba transformándose, al mismo ritmo que los artefactos electrónicos iban conquistando terreno. Si el historicismo y el evolucionismo del XIX contribuyeron decisivamente al triunfo de una concepción del pensamiento y de la realidad basada en la idea de continuidad, el último tercio del siglo XX ha llevado la marca contraria, la de la discontinuidad, el poder de la combinación múltiple, del que la escritura electrónica es una excelente manifestación.

En esta línea, recordemos la voz de importantes teóricos postmodernos, como Barthes, Derrida, Baudrillard o Lyotard, que han incidido en la idea de la muerte de la linealidad del pensamiento y por lo mismo del texto concebido como un todo orgánico

y estructurado. Landow, en la década de los noventa, subrayaba lo evidente: los numerosos vínculos conceptuales entre buena parte de aquella teorización postestructuralista y una nueva concepción de los “textos” derivada del tipo de procesamiento que permite y potencia el ordenador.

Unas y otras circunstancias parecen jugar en contra de las convenciones del género discursivo académico. Intentaremos concretar los motivos.

2.Textos impresos y textos electrónicos

Para empezar, conviene considerar con algún detalle las peculiaridades de la escritura electrónica. Suele afirmarse que este tipo de escritura está alterando nuestro modo de acceder a la información y a la comunicación. Las publicaciones electrónicas están transformando los géneros textuales empleados por la comunidad científica, y éste es un cambio de grandísimo calado, que algunos ya han comparado con el que supuso la invención de la imprenta. El proceso sin duda se prolongará durante décadas de relativa incertidumbre. Nos conviene, por ello, repensar y hasta prever y actuar sobre los efectos del mismo; en definitiva, llevar el control y no ir a la zaga, evitar que los medios nos lleven a olvidar los fines.

La primera consideración que nos parece necesario hacer es a propósito de las múltiples diferencias que existen entre los textos impresos, a los que la universidad ha estado habituada, y los electrónicos, según revisaremos en los párrafos siguientes. Pensemos que actualmente la mayor parte de los universitarios realizan trabajos académicos escritos electrónicamente y para cuya elaboración no han utilizado textos impresos de referencia, sino otros textos electrónicos tomados de Internet.

1. En los textos impresos, cuando se cita, se produce un efecto retroactivo al volver la atención hacia algo previamente escrito, en cambio, la citación electrónica es “pro-activa” ya que remite a “sitios” que son tan “presentes” o actuales como el texto mismo desde el que se citan o incluso podrían ser posteriores, si minutos después se actualizan, operación básica y constante a la que se ven sujetos los documentos colgados en Internet.

2. Para la elaboración de textos impresos, la búsqueda de la cita y su referencia bibliográfica es labor que exige tiempo, mientras que cuando se cita desde el

ordenador y recurriendo a la red el proceso es más rápido y hay una cierta sensación de inmediatez.

3. La cita en el texto impreso preserva ante todo la autoría de las ideas que se recuperan, implica un reconocimiento explícito al respecto. Sin embargo, cuando se trabaja electrónicamente el texto que se recupera interesa sobre todo por su contenido. De hecho no se cita el nombre del autor, en primera instancia, sino la dirección de la página, de modo que incluso podríamos decir que el argumento de autoridad es mucho menos útil que el interés mismo de la idea.

4. Reproducir literalmente –algo obligado en los textos impresos–, deja de ser pertinente cuando un simple vínculo permite acceder de manera directa al texto referido.

En definitiva, tal y como explica Cassany (2003:243), lo que ocurre es que en los textos electrónicos el autor/lector “navega por la red saltando de un documento a otro sin darse cuenta –y sin importarle–; se desvanecen así las nociones de límite o unidad textual, de contextualización espacio-temporal, de autoría e incluso –en parte– de originalidad; emerge a la superficie la consabida polifonía e intertextualidad bajtiniana, que permanecía escondida en el documento impreso, en el que –supuestamente– todo lo que no son citas es original y pertenece al autor.”

El texto electrónico resultante adquiere, según autores como Burbules (1998) ciertos valores: el valor de la *inclusión* de numerosísimos enlaces a otros textos, el de la *extensión* igualmente ilimitada y el de la *accesibilidad* de manera inmediata, sin esfuerzo ni coste; frente al texto impreso que es exclusivo y selectivo, por delimitar la extensión sujeta a publicación y, por lo tanto, a coste.

Cuando el texto electrónico sustituye al impreso en el contexto de formación universitaria –y en efecto es esto lo que está ocurriendo–, repetimos que se impone una seria reflexión respecto a sus consecuencias. Los valores mencionados por Burbules están ahí, cierto, pero como un potencial que la herramienta informática aporta. Sin embargo, lo que conviene dilucidar es cómo emplear ese potencial de manera consciente y conveniente, sin que anule determinados principios que acompañan al concepto mismo de “discurso académico” formalizado, básicamente el del necesario rigor en la búsqueda y uso de las fuentes textuales procedan o no de Internet.

En los apartados siguientes abordaremos el tema, planteándonos las dos vertientes del mismo: la selección de fuentes y la citación de las mismas.

3.La escritura académica electrónica: seleccionar fuentes

Hemos partido de una investigación de campo, para obtener datos relevantes sobre los procedimientos de selección que emplean los estudiantes. La muestra incluye un corpus de 48 trabajos realizados durante los cursos 2006-07 y 2007-08 por universitarios de primer año de Filología (Universidad de Deusto), que habían demostrado hacer un uso habitual de las TIC en su actividad diaria. Para la entrega de los trabajos, en todos los casos, se pidió incluir un apartado final con la bibliografía empleada.

No hemos obviado la circunstancia de que al tratarse de estudiantes aún al comienzo de su trayectoria universitaria, tendrán por delante tiempo para su habilitación en múltiples competencias, entre ellas las relativas a lo que aquí nos ocupa, pero puede resultar sintomático observar el estado en que comienzan sus estudios superiores.

Tal y como esperábamos, el porcentaje de trabajos en los que se prescindió de Internet como fuente fue mínimo en relación a la totalidad de la muestra (ocurrió sólo en tres casos). Además, en el 50% se recurrió únicamente a Internet, sin utilizar bibliografía en papel.

Por otro lado, sólo en el 52,21% de los trabajos se citaban las fuentes que de hecho se habían utilizado. Tras la revisión de los trabajos podemos afirmar que en un 24,97% los autores omitieron las fuentes y en un 18,16% se citaban fuentes que en realidad no se emplearon para la elaboración del texto final, falseando por lo tanto el apartado de referencias bibliográficas empleadas.

Respecto a las páginas web utilizadas, destaca el uso de portales en los que es posible encontrar información muy variada, sin especialización alguna. Entre ese tipo de páginas, sobresale el empleo de la Wikipedia: en más de la mitad de los trabajos se

citaba como referencia bibliográfica central.¹ Esta enciclopedia virtual, con artículos en más de 50 idiomas y más de 350.000 artículos en español², nació en 2001 como un proyecto de enciclopedia libre basado en la filosofía del conocimiento compartido. Hoy en día, este inmenso proyecto se ha convertido en uno de los recursos básicos de la red, siempre en actualización gracias a la participación de miles de editores que, pese a no ser especialistas acreditados, hacen posible que los temas más diversos queden recogidos. El acceso a las páginas de la Wikipedia es fácil porque siempre están situadas entre las primeras entradas que ofrecen los buscadores.

El interés de un proyecto de estas características es indudable, sin embargo, no podemos olvidar que la información que recoge la Wikipedia es en muchos casos muy elemental. Por otro lado, son inevitables los problemas de fiabilidad de datos que rodean al concepto de participación libre, pese a los filtros internos que a lo largo de los últimos años se han establecido para tratar de asegurarlos. Por ejemplo, dichos filtros sirven para señalar los artículos que no están lo suficientemente contrastados. Este fue el caso del artículo sobre “Poesía social española” que los estudiantes consultaron para elaborar uno de los trabajos y que aparecía marcado con una nota, que los estudiantes ignoraron: “Este artículo o sección necesita fuentes o referencias que aparezcan en una publicación acreditada, como libros de texto u otras publicaciones especializadas en el tema”.³

Constatamos también, con sorpresa, que otro recurso utilizado e incluso citado era la web <http://www.rincondelvago.com/>. Es cierto que sólo una minoría lo empleaba (encontramos evidencia de uso en dos trabajos), sin embargo, llama especialmente la atención que uno de los estudiantes la cite abiertamente, sin dudar de su fiabilidad y sin aparente conciencia respecto al fin que domina en esta web: exactamente el contrario que anima al profesor cuando pide a los estudiantes que preparen un trabajo. Además, es sabido que se trata de un recurso con finalidades claramente comerciales (la página, financiada actualmente por una empresa de telefonía móvil, está repleta de

¹ Otras enciclopedias utilizadas: la Enciclopedia Encarta o Gran Enciclopedia Riapl:Humanidades y Ciencias <http://www.canalsocial.net/enciclopedia/enciclopedia>. Esta última es digitalización de una enciclopedia impresa, actualizada por última vez en 1991.

² <http://www.wikipedia.org> (a día 9 de abril de 2008)

³ En una investigación anterior, pudimos recoger opiniones de un grupo de estudiantes universitarios sobre la Wikipedia. Afirmaban que es un recurso a tener en cuenta cuando se busca información en la red. Como aspectos positivos subrayaban la buena organización de los contenidos, la facilidad de navegación y los enlaces que posibilitan la profundización en algunos de los temas. Aún así, los estudiantes también eran conscientes de la poca fiabilidad de artículos cuyo autor se desconoce. (Ballano y Muñoz, 2007)

anuncios de todo tipo dirigidos al público joven). Ninguna institución académica estaría dispuesta a acreditar el rigor de la información que aquí se utiliza.

La sorpresa aumentó al constatar la inclusión entre las referencias bibliográficas de páginas web en las que el estudiante no había podido encontrar ninguna información de utilidad. Sin duda la intención era “engordar”, sin más, la lista de referencias bibliográficas. Seguramente se trataba de entradas a las que el estudiante había llegado tras una búsqueda indiscriminada. Por ejemplo, un estudiante citaba en su trabajo sobre la narrativa de Benedetti la siguiente página sobre la ciudad de Montevideo: (<http://www.montevideanos.com>). Aunque Montevideo también es el título de un relato del escritor, el hecho es que en este caso la web no contiene información relevante alguna sobre Benedetti y resulta evidente que el estudiante no ha empleado información de esa página en su trabajo. En otro caso, en un trabajo sobre poesía social, un estudiante citaba una página web que nos lleva a una noticia sobre una exposición de pintura en Argentina. El título de la noticia en la prensa digital llevaba por nombre “sensibilidad social: intimismo y poesía”. Las palabras “social” y “poesía” aparecen ahí y eran clave para la búsqueda de información relativa al trabajo. Sin embargo, queda pendiente el trabajo de discriminación, que es el realmente importante ante la inmensidad de información que nos rodea.

Por otra parte, entre aquellos estudiantes que sí llegaron a encontrar bibliografía especializada y relevante en Internet, se evidencian otro tipo de problemas. En muchos casos se ponen de relieve dificultades en la lectura y la comprensión de textos complejos. Incapaces de incorporar las reflexiones ajenas en sus textos haciendo uso de las convenciones académicas, los estudiantes incurren en plagio y elaboran pastiches en los que unen informaciones de unos y de otros, que pierden por el camino el sentido original. El discurso queda claramente afectado con evidentes cambios de registro entre unas y otras partes del trabajo; además, el plagio se pone de manifiesto por errores en todos los niveles del discurso (fonético, morfológico, sintáctico, léxico, en cuanto a la organización en párrafos, la tipografía...).

La precariedad en el uso de las convenciones queda a su vez patente tras el análisis de los listados de referencias bibliográficas recogidas en los trabajos. En el caso de la bibliografía en Internet, en la mayoría de los casos la referencia incluía únicamente el URL de la página web (85%). El nombre del autor/es sólo se recoge en el 1% y la fecha de consulta en sólo un 2% de las referencias. Incluso al citar el URL la referencia es errónea en un 4% de las ocasiones y aparece incompleta en un 25% de

los casos, citando únicamente parte de la misma (Wikipedia.org, Cervantesvirtual.com, Cervantes.es, etc.), aún cuando se trata de portales que recogen una infinidad de textos.

En definitiva, aunque es evidente el uso mayoritario de Internet como fuente bibliográfica, es también fácil concluir que una gran parte de los estudiantes fue incapaz de encontrar información relevante en la red. Más aún, muchos estudiantes no supieron discriminar entre la información relevante y la que no lo es, dejándose guiar básicamente por las directrices de los buscadores.

Por otro lado, limitados al mundo de la red, parecen suponer que más allá de lo que pueden encontrar allí no hay nada. Se conforman así con listar referencias que en muchas ocasiones difícilmente pueden haber ayudado a la confección del trabajo y prescinden de las bibliotecas. Sin embargo, en Internet no siempre está la información que uno busca con el rigor deseado.

4. La escritura académica electrónica: citar textos ajenos

Llegado el momento de la elaboración del trabajo, la consulta de las fuentes debería servir al estudiante para disponer de información con la que construir su discurso. La muestra que hemos manejado en la investigación de campo ha puesto de manifiesto que, a pesar de que la escritura académica permite que en los trabajos se incluyan con facilidad –a través de enlaces– textos ajenos útiles por la información que ofrecen, los alumnos omiten dichos enlaces y con alarmante frecuencia plagian. Pudimos observar que más de la mitad de los trabajos analizados (63,56%) evidenciaban ciberplagio. De hecho, un 15,89% de los trabajos eran casi en su totalidad copias literales del texto fuente.

El plagio en los trabajos académicos ha existido siempre, lo que crece con Internet es el sentimiento de impunidad: los estudiantes son más diestros que los profesores con la herramienta y eso ayuda a camuflar prácticas de este tipo; se extiende la idea de que la circulación de la información es libre y “cortar y pegar” vale. Como consecuencia, el procedimiento base de la escritura electrónica, que es la recombinación, se convierte en una trampa que camufla lo que no es sino plagio.

Cierto que la llamada navegación por la red hace que se acceda a múltiples páginas que se van superponiendo, con un abundantísimo número de textos a nuestro alcance, de modo que la estructura básica se transforma, ya no es la del texto-motor en busca de otros textos o recordándolos, sino la del inter-texto o texto múltiple.

De hecho, Landow (1992,1994), en sus conocidos ensayos, parece plantear el fenómeno de la hipertextualidad informática –entendida como la conexión de diferentes fragmentos de discurso entre sí con “enlaces” que generan una especie de red o entramado discursivo– como una versión tecnológica del concepto de “intertextualidad” acuñado por Julia Kristeva a finales de los años sesenta. El hipertexto electrónico, tal y como por ejemplo puede utilizarse en la literatura llamada “hipertextual”, da lugar a diferentes itinerarios de lectura yendo de una unidad de discurso a otra, siendo posibles diversos recorridos. Estamos ante un cambio de paradigma, impulsado tanto por teóricos de la informática (Nelson o Van Dam) como por teóricos de la literatura (Barthes o Derrida), que en opinión de Landow tendrá “profundas repercusiones en la literatura, la enseñanza y la política” (1992:14).

Es verdad que lo vaticinado por unos y otros implica el abandono de “los actuales sistemas conceptuales basados en nociones como centro, margen, jerarquía y linealidad, (para) sustituirlos por otras de multilinealidad, nodos, nexos y redes.” (1992:13) Y es que, una de las características fundamentales del hipertexto es estar compuesto de textos conectados, pero sin eje primario de organización. Sin embargo, no todos los desarrollos teóricos relacionados con el concepto de intertextualidad acuñado por Kristeva (1967), cuyo germen se halla en Bajtín, comulgarían con tal planteamiento. Así con Jenny (1976) podríamos sostener que la “intertextualidad” implica un “trabajo de transformación y de asimilación de varios textos operado por un texto centrador que guarda el control del sentido”. Lo que está lejos de la formulación de Landow.

Técnicamente, el hecho es que hay una distancia entre el hipertexto, en el que el fundamento son los propios enlaces internos (intratextuales) entre componentes de un mismo discurso, y el ámbito de la intertextualidad que, aun concebida en relación a la escritura electrónica, implica que los enlaces sean externos y entre discursos diferentes. Estamos ante lo que podríamos llamar la moderna “citación”, con peculiaridades eso sí que la distancian –según vimos al referirnos a las diferencias entre la escritura impresa y la electrónica– de la citación tradicional.

Por lo tanto, recurrir a un ejercicio intertextual en la elaboración de trabajos académicos con empleo del ordenador no tiene por qué ser entendido como simple combinación, un juego de superposiciones de textos tomados de fuentes digitales diversas. El liderazgo del sentido lo tiene que mantener un texto central que es básicamente el creado por el estudiante como eje y con capacidad para estructurar el conjunto. No ha de confundirse el universitario creyendo que la potencialidad del ordenador le exime de su propio esfuerzo de creación y estructuración. La convención que atañe al género discursivo académico, en el que se incluyen los trabajos de tipo expositivo o argumentativo, sigue implicando procesos de elaboración del pensamiento y de los argumentos propios o ajenos ordenados desde “un eje primario de organización”.

Incluso si alguien insistiera en subrayar afinidades con el hipertexto informático, podríamos recordar en palabras de A. R. De las Heras, que tampoco con el hipertexto estamos ante un conjunto de textos hilvanados por medios informáticos, sino ante lo que podríamos visualizar como una especie de texto plegado, un libro “blando” (porque sus márgenes están disponibles para que cada lector haga sus anotaciones), “poliédrico” (habría que imaginar varios planos en contacto, cada uno de éstos con bucles) y “navegable”, para el que se requiere un esfuerzo de creación, de construcción imaginativa y no un mero ejercicio de ensartar fragmentos textuales. Pero esto último es exactamente lo que ocurre cuando los estudiantes utilizan con alarmante frecuencia el “corta y pega”.

El escrito académico no puede ser únicamente una recombinación de textos previos. Se impone –y en dicha práctica debe formarse al estudiante– una reelaboración de los mismos que implica no necesariamente decir algo nuevo, pero al menos sí explorar las posibilidades del significado de lo ya dicho por otros en textos precedentes.

En definitiva, ¿plagiar o citar? También aquí se impone la convención del género, que exige recuperar el nombre del autor y la referencia completa de la fuente. Sin restar interés a reflexiones acerca de un conocimiento que fluya libremente sin marcas de propiedad, para el que las NNTT pueden ser una herramienta ideal, el marco académico universitario impone su propia formalización que implica dominar unas convenciones, quizá para poder saltárselas uno después. Lo que no cabe es plantear como norma lo que es la transgresión de la misma. Al menos aún no estamos en esa fase del proceso y conviene evitar esos que, actualmente, son derivados indeseados del desarrollo tecnológico.

5. Hacia una reafabetización para la “era digital”

Los resultados obtenidos en la investigación descrita en el apartado tercero evidencian que no es suficiente con dominar la herramienta, es necesario poner el énfasis en la selección y tratamiento de los contenidos. De lo contrario, la brecha entre el potencial tecnológico que está en manos de los universitarios y los logros académicos reales en cuanto a la búsqueda, uso y difusión del conocimiento, irá en aumento.

Si en los años ochenta el gran objetivo de pedagogos y educadores, en relación a las TIC, fue lograr que los estudiantes alcanzaran pericia funcional en el manejo de los ordenadores, hoy podemos afirmar que los nacidos en aquella década son ya de hecho “nativos digitales”, esto es, emplean con desenvoltura las herramientas informáticas, no sólo en el contexto académico, sino de manera natural en las diversas actividades propias de la vida cotidiana. Ahora bien, –como afirmaba Cole en los años noventa (1992) refiriéndose en general a la educación– los estudiantes necesitan construir nuevos hábitos (de lectura y escritura) que no surgen automáticamente por el uso de las nuevas tecnologías (según quedó de manifiesto en los apartados anteriores). Se necesita una nueva formación, que ponga énfasis no sólo en las herramientas, sino también y hasta de modo especial –dado el peso de éstas– en los contenidos y en la comunicación.

Para referirse a ese tipo de formación, hoy en día se utiliza con frecuencia el término *alfabetización*⁴, traducción del inglés *literacy*. Ocurre que, cuando se emplea en expresiones como *alfabetización computacional*, *informática*, *electrónica*, *digital*, *en línea* o *medial*, lo que se subraya es el peso del código o la herramienta, y sin embargo –como decíamos– es un hecho que los medios son importantes, pero los contenidos también. Incluso el mismo Gilster, uno de los autores que más ha contribuido a popularizar la expresión *digital literacy* –probablemente una de las más extendidas–, se refiere en repetidas ocasiones a que la alfabetización digital “va más allá de la adquisición de las destrezas necesarias para el uso de las herramientas” (1997:35).

Bawden (2002) también, en un conocido trabajo sobre el tema, se decanta por el término *alfabetización informacional*, frente al de *alfabetización informática*. Con anterioridad, autores como Shapiro y Hughes (1996) o Oxbow (1998) habían

⁴ El término en castellano presenta algunas dificultades por su tradicional uso restringido al conocimiento del código verbal para la lectoescritura.

subrayado la necesidad de que se produjera un cambio en el énfasis, orientado hacia “el contenido que fluye a través de la tecnología” más que hacia la tecnología misma. Si no se produce esa reorientación, una sociedad sólo “competente en cuanto a conocimientos informáticos está abocada a la ineficacia y a la frustración”.

También Gutiérrez Martín (2003: 60-61) al utilizar el rótulo de *alfabetización digital*, afirma que ha de abordar “los diversos contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que se consideran como básicos e imprescindibles para la comunicación, expresión y representación”. Incluso a él mismo le parece más adecuada la expresión *alfabetización múltiple*, en la misma línea en que un autor como Wells emplea –sin referirse específicamente a los medios digitales– la de *alfabetización total*. Ahora bien, aunque el término ayuda a superar lo limitado de las otras opciones, el problema de denominaciones de este tipo es su carácter demasiado general.

Desde otro enfoque, cuando Gutiérrez Martín se refiere a la alfabetización digital de adultos, opta por utilizar la expresión *realalfabetización*, ya que se trata de formación a sujetos ya alfabetizados en las destrezas básicas de lectoescritura. El término nos parece útil también en relación al contexto de la educación formal superior, en tanto al estudiante universitario –ya alfabetizado en lectoescritura– se le capacita para disponer de un repertorio de procedimientos que le permitan enfrentarse a nuevos tipos de textos, registros, lenguajes diversos y más complejos, con los que hasta entonces apenas había tenido que trabajar.

Para tal cosa es imprescindible formar el pensamiento crítico, algo que debe estar presente en todo proceso de alfabetización. Algunos autores –para subrayar su importancia– incluso han acuñado una expresión específica: *alfabetización crítica*, *literacidad crítica* (Siegel y Fernández, 2000; Luke y Freebody, 1999; Cassany, 2005).

Sin entrar en consideraciones cognitivas o ideológicas de fondo, fundamentales por otra parte si de actitudes críticas hablamos –como han puesto de manifiesto Luke (1997) o Ramírez (2002)–, es evidente que sean unos u otros los medios la reflexión debe atender, sin duda, al tipo de discurso, al cómo y porqué, y a las normas que lo rigen. El estudiante ha de comprender cómo los saberes, las ideas, en definitiva, la información, se organiza para su circulación en diferentes géneros y registros textuales; y cuáles son las reglas que funcionan en cada caso. Por lo que respecta al discurso universitario formalizado, consideramos –según hemos intentado argumentar

en los apartados anteriores—, que las pautas de citación y referencialidad que actúan como una convención de género tendrán que ser conocidas y empleadas por el estudiante; y lo conveniente es que el potencial de la herramienta digital se ponga al servicio del fin académico que se persigue y no al contrario.

6. Referencias bibliográficas

- BAJTIN, M. (1982): *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires, Siglo XXI
- BALLANO, I., MUÑOZ, I.: Los weblogs en el aula de literatura para estudiantes de ELE en Izquierdo, J.M. et al. (2007) Actas del Segundo congreso internacional: *una lengua, muchas culturas* (FIAPE), Granada <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/fiapelld.shtml>
- BURBULES, N.C. (1998) : *Rhetorics of the Web : Hyperreading and Ciritcal Literacy*, en SNYDER, I. (Ed.) *Page to Screen: Taking Literacy into the Electronic Era*, Londres, Routledge, pp.102-122
- BAWDEN, D. (2001): “Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital”, ANALES DE DOCUMENTACIÓN, N.º 5,2002, pp.361-408
- CALVINO, I. (1980) “Cibernética y fantasmas” (Conferencia pronunciada en 1967) en *Punto y aparte*, Barcelona, Ed. Bruguera, 1983, pp.214-234
- CASSANY, D. (2003): “La escritura electrónica”, en *Cultura y Educación*, 2003, 15 (3), pp.239-251
- CASSANY, D. "Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad", conferencia inaugural, *Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*, Sede Concepción. Universidad de Concepción (Chile), 24/26-8-2005. <http://www2.udec.cl/catedraunesco/index.htm>
- COLE, M. y LCHC (1992): “El ordenador y la organización de nuevas formas de actividad educativa: una perspectiva socio-histórica” en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1992, 13, pp.37-35.
- DE LAS HERAS, A. R. (1997), “Hipertexto y libro electrónico” en ROMERA CASTILLO, J, F. GUTIÉRREZ CARBAJO y M. GARCÍA PAGE (eds.), *Literatura y multimedia*, Madrid, Visor, p. 83-90
- GILSTER, P. (1997): *Digital literacy*, Nueva York, Wiley & Sons, Inc.
- GUTIERREZ MARTÍN, A.(2003): *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*, Barcelona, Gedisa
- HYLAND, K. (2003): “Genre-Based Pedagogies : A Social Response to Process ”, *Journal of Second Language Writing*, 12, pp.17-29
- JENNY, L. (1976) : “La stratégie et la forme”, *Poétique*, 27, pp.257-281

- KRISTEVA, J. (1967), "Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman", *Critique*, 239, pp. 438-465
- LANDOW, G.P. (1992), *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*, Barcelona, Eds. Piados, 1995
- (comp..) (1994), *Teoría del hipertexto*, Barcelona, Eds. Piados, 1997
- LUKE, A.; P.FREEBODY (1999): "Further Notes on the Four Resources Model", *Reading Online*, Agosto <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>
- PRENSKY, M. (2001): "Digital Natives, Digital Immigrants" en *On the Horizon*. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001
- OXBROW, N. (1998): "Information literacy - the final key to an information society", *The Electronic Library*, 16(6), pp. 359-360.
- SHAPIRO, J.; S.K. HUGHES (1996): "Information technology as a liberal art: enlightenment proposals for a new curriculum", *Educom Review*, 31(2), March/April.
- SIEGEL, M.; FERNÁNDEZ, S.L. (2000): "Critical approaches", en KAMIL, M; P. MOSENTHAL; P.D. PEARSON; R.BARR (ed.): *Handbook of reading research*, Vol. 3, Mahwah (NJ), Erlbaum, pp.141-151
- WELLS, G. (1990): "Condiciones para una alfabetización total", *Cuadernos de Pedagogía*, 179, 1990, pp.11-15