

Perspectivas teóricas y políticas sobre las “nuevas alfabetizaciones” en la formación docente inicial

Autor/es: ARMANDO, Joel. joelarma@gmail.com

Institución de procedencia: Universidad Católica de Córdoba

Eje temático: Diseños metodológicos de la investigación educativa desde enfoques cuali-cuantitativos.

Palabras clave: nuevas alfabetizaciones - formación docente - políticas curriculares

Abstract

Esta presentación describe los resultados de la primera etapa del trabajo de doctorado titulado “Las nuevas alfabetizaciones como contenido de la formación docente inicial. Políticas curriculares nacionales y procesos de recontextualización en los diseños de las provincias de Córdoba y Buenos Aires, Argentina”.

En esta etapa se reconstruyeron las principales perspectivas teóricas presentes en los procesos de elaboración curricular a partir del análisis de las publicaciones científicas específicas del área correspondientes a los últimos dos años. El análisis realizado combinó el estudio en extensión de más de 1.000 artículos, libros y capítulos de libros y en profundidad de 50 textos, utilizando herramientas del análisis de discurso.

Sobre esa base se construyó una base de datos que permitió relacionar a los textos entre sí contrastando tres tipos de datos: 1) argumentos centrales de los autores en torno a alfabetización, tecnologías y curriculum; 2) etiquetas propuestas por expertos en el campo; 3) relaciones de citas y coautoría, institución y país de pertenencia, revistas en las que publican los autores.

La representación gráfica de estas relaciones permite cartografiar y posicionar en el mapa diversos enfoques dentro de las llamadas “nuevas alfabetizaciones”, caracterizando cuáles son los atributos de lo “nuevo” y los saberes que deben ser incluidos en la formación docente según cada perspectiva. Así mismo los mapas elaborados permiten desprender categorías de

análisis de los documentos curriculares de la formación docente.

Introducción¹

En la última década asistimos, tanto en el contexto nacional como en el internacional, a reformas curriculares en la formación docente inicial que se caracterizan, en parte, por la inclusión de nuevos contenidos vinculados con las tecnologías de la información y la comunicación. Bajo los títulos “alfabetización digital”, “nuevas alfabetizaciones”, “TIC”, “tecnología educativa”, entre otros, se incorporan a la formación de maestros y profesores nuevos saberes. Sin embargo, un rápido análisis de los diversos estándares y diseños curriculares en el país y en el mundo muestra que bajo el paraguas de las “nuevas alfabetizaciones” se agrupan sentidos diversos y contrapuestos.

Esta ponencia presenta una descripción de las perspectivas teóricas dominantes sobre las llamadas nuevas alfabetizaciones en el campo intelectual de la educación. El supuesto es que es éste el campo primario en el que se producen los discursos que son recontextualizados (descolocados y recolocados selectivamente) como contenidos curriculares de la formación de maestros (Bernstein, 1993). Por lo tanto, las perspectivas identificadas y las dimensiones construidas permitirían, en etapas de investigación posteriores, analizar los documentos curriculares y reconstruir los trazos del diálogo entre los agentes del campo primario de producción de discursos y el de recontextualización.

La identificación de estas perspectivas se realizó sobre la base del análisis de publicaciones científicas internacionales en educación de los últimos dos años, combinando el estudio en extensión de más de 1000 textos con el análisis en profundidad de alrededor de 100.

El objetivo principal es representar gráficamente las distintas perspectivas identificadas, mostrando las relaciones dentro de y entre cada una de ellas, así como a los agentes que las producen y legitiman. En segundo plano, pretendemos describir cómo hemos combinado metodológicamente diferentes fuentes de datos y procedimientos de análisis.

¹ Este trabajo se enmarca en el proyecto de tesis doctoral “Las “nuevas alfabetizaciones” como contenido de la formación docente inicial. Políticas curriculares nacionales y procesos de recontextualización en los diseños de la provincia de Córdoba”, dirigido por la Dra. Adela Coria y la Dra. Adriana Gewerc. El mismo se propone indagar el proceso de elaboración de los contenidos vinculados con las tecnologías de la información y la comunicación en la formación inicial de los docentes en Argentina, a través del análisis de las políticas curriculares del Ministerio de Educación de la Nación y la particular apropiación que se realiza de ellas en la provincia de Córdoba.

Referentes teórico-conceptuales

La orientación conceptual de este trabajo se basa, fundamentalmente, en los estudios de Bernstein(1993; Bernstein, 1999)y Bernstein y Diaz (1984) sobre la producción del discurso pedagógico y el campo intelectual de la educación, y en estudios desarrollados posteriormente por otros autores (Czerniewicz, 2010; Maton, 2007; Maton, 2000; Stavrou, 2011; Moore y Maton, 2001; Palamidessi, Suasnábar, y Galarza, 2007) que avanzan en el análisis de campos intelectuales particulares y de los modos los en que se produce conocimiento en ellos.

Desde el enfoque teórico adoptado, el *campo de la educación* puede ser concebido como un espacio social complejo, que articula instituciones y agentes vinculados a la producción, circulación y reproducción de discursos pedagógicos. En él es posible distinguir otros dos campos sobre la base de la oposición y el conflicto entre productores y reproductores: el *campo intelectual de la educación* y el *campo pedagógico*. El *campo intelectual de la educación* es el escenario de confrontación de grupos de intelectuales que pugnan por el control de los procesos y las orientaciones dominantes en la producción del discurso especializado en educación. El *campo pedagógico* está conformado por las instituciones orientadas a la reproducción del discurso y prácticas pedagógicas.

Bernstein identifica el *campo de recontextualización pedagógico* en el que se desarrolla “el proceso de movimiento de textos y prácticas del contexto primario de producción discursiva al contexto secundario de reproducción discursiva”.(Bernstein y Díaz, 1984)

A partir del estudio de la forma del conocimiento en diversos campos intelectuales, Bernstein (1998; 1999) caracteriza a las ciencias sociales y las humanidades como una *estructura de conocimiento horizontal*. Éstas están conformadas por una serie de lenguajes con modos de interrogación y criterios para la construcción y circulación de conocimientos especializados. El conjunto de lenguajes que constituye cualquier estructura de conocimiento horizontal no es traducible entre sí, cada lenguaje posee supuestos diferentes respecto de los criterios de legitimación de textos, de las 'evidencias' aceptables y de las preguntas y problemas legítimos. Los hablantes de cada lenguaje se tornan tan especializados y excluyentes como el lenguaje. Su capital está vinculado al lenguaje y por lo tanto, la defensa del propio y la confrontación con otros son intrínsecas a estas estructuras de conocimiento. Los enfrentamientos en un campo con una estructura de conocimiento horizontal se vinculan con el poder de definir las formas de comunicación legítimas. El desarrollo del campo se da, en gran medida, por la

introducción de un nuevo lenguaje más que por la integración de teorías y enfoques existentes.

En este trabajo llamaremos perspectivas a cada uno de estos lenguajes especializados en el ámbito de las llamadas nuevas alfabetizaciones. Nos proponemos identificar estas perspectivas considerando qué es lo que cada una de ellas considera objeto de estudio, en qué términos lo define y qué procedimientos considera válidos para la construcción de conocimiento. Por otra parte, si bien excede el objetivo de esta comunicación, pretendemos contribuir a futuros análisis sobre la forma de este campo de conocimiento particular.

Aspectos metodológicos

Como ya mencionamos, este trabajo busca describir y comprender los lenguajes especializados dominantes dentro del campo de conocimientos vinculado a las llamadas “nuevas alfabetizaciones”. Con este objetivo, desde el punto de vista metodológico, combinamos de manera ecléctica técnicas que permitieran el estudio de publicaciones científicas en profundidad y en extensión. Utilizamos herramientas metodológicas provenientes del análisis crítico del discurso, de la cartografía social y del análisis estadístico multivariable (en particular del análisis de conglomerados) en el marco de un enfoque general de corte interpretativo.

La cartografía social (Paulston, 1996; Gorostiaga, 2009) permite identificar y caracterizar argumentos de las diversas perspectivas y analizar las relaciones entre ellas. El análisis crítico de textos (Fairclough, 2003; Fairclough, 2010) constituye la principal herramienta para la identificación de perspectivas o formas de ver un fenómeno en el marco de la cartografía social. Por otra parte, el análisis de conglomerados agrupa un conjunto de técnicas que tienen como objetivo la clasificación de individuos, objetos o variables (en nuestro caso textos) en un número reducido de grupos, llamados “conglomerados” (Cea D’Ancona, 2004).

En este caso, la necesidad de realizar un análisis detallado de algunos textos y a su vez estudiar las relaciones de cita y coautoría en un número mucho mayor nos llevó a combinar estas herramientas en el siguiente proceso de construcción y análisis de datos:

- 1) Partimos de la lectura de una serie de textos, con especial atención a los argumentos referidos a la alfabetización y el modo en que consideran las tecnologías digitales, desde un enfoque de análisis crítico del discurso. A partir de esta primera lectura

identificamos provisionalmente seis “versiones” sobre las nuevas alfabetizaciones (Armando, 2010). En esta etapa trabajamos con 19 textos seleccionados a partir de revisiones realizadas por otros autores (Bawden, 2002; Gutiérrez Martín, 2003; Lankshear & Knobel, 2008)

- 2) Ampliamos la cantidad de textos analizados e incluimos artículos de las publicaciones periódicas de orden internacional mejor indexadas del campo educativo en general y referidas a tecnología educativa y educación en medios en particular. Tomamos los números publicados entre el 2008 y el 2010. Incluimos en esta etapa 64 artículos, provenientes de 10 revistas y *handbooks* referidos al tema².
- 3) La lectura de nuevos textos permitió reelaborar las dimensiones de análisis y construir categorías y argumentos representativos en el marco de estas dimensiones. Estas dimensiones fueron cotejadas con revisiones realizadas por otros autores (Anderson, 2008; Gee, 2009; Livingstone, Von Couvering y Thumim, 2008; Dede, 2008; Warschauer & Ware, 2008 y Snow, 2004) y las categorías propuestas por ellos.
- 4) Cada texto fue etiquetado de acuerdo con su grado de acuerdo con los argumentos y dimensiones identificadas en la etapa anterior. Se incluyeron también como etiquetas aquellas producidas por el análisis de las revisiones mencionadas, con el objetivo de contrastar nuestro criterio con el de expertos reconocidos en el campo.
- 5) Cargamos cada uno de los textos anteriores en una base de datos que detalla título de la publicación, autor, institución a la que pertenece, país, año de publicación y textos a los que cita. Consideramos textos citados a aquellos que eran referidos en el artículo como base teórica o antecedente para el estudio, es decir en los que el texto citado estaba conectado con los argumentos centrales del autor del artículo. El objetivo fue tener información que permitiera indagar las relaciones de intertextualidad explícitas (Fairclough, 2003). La base de datos incluye un total de 1199 textos (entre los analizados y los citados) y 1288 autores.
- 6) De la totalidad de los textos, estudiamos los autores y textos más citados y las relaciones de cita y coautoría entre esos autores. Estos datos permiten por el momento identificar algunos representantes de cada perspectiva y sus instituciones de procedencia.

2 En la Tabla 1 del anexo detallamos las publicaciones y cantidad de artículos.

- 7) Realizamos un primer análisis de conglomerados de 101 textos etiquetados (64 fueron etiquetados de acuerdo a nuestro criterio y el resto siguiendo las revisiones realizadas por otros autores) con el objetivo de agruparlos sobre la base de las dimensiones y categorías construidas previamente. El objetivo de este proceso fue complementar el análisis detallado de los textos y la identificación cualitativa de perspectivas con la exploración estadística.

Resultados preliminares

La descripción que sigue está centrada en la identificación y descripción preliminar de perspectivas sobre las nuevas alfabetizaciones. Presentamos aquí una interpretación provisoria, abierta a constante revisión, de la multiplicidad de posiciones y argumentos encontrados. Procuramos expresar las distintas perspectivas en sus propios términos, aunque reconocemos la subjetividad del analista y el hecho de que cualquier texto siempre está abierto a múltiples lecturas.

Hablamos de perspectivas dominantes porque el análisis surge del estudio de artículos en revistas de presencia internacional, teniendo en cuenta que en los procesos de evaluación de artículos e indexación de revistas se ponen en juego los criterios dominantes en un campo intelectual determinado. Los textos han sido agrupados de acuerdo a los argumentos sobresalientes, lo que ha llevado a priorizar las semejanzas por sobre las diferencias.

Las perspectivas identificadas a través del análisis detallado de los textos

A través del primer análisis cualitativo de los textos identificamos cuatro perspectivas principales que denominamos: las nuevas alfabetizaciones, la educación en nuevos medios, el uso de tecnologías en el aprendizaje y la enseñanza, y la de la brecha digital. Los argumentos que permitieron agrupar a los textos en estos enfoques se refieren al modo en que definen la alfabetización, el foco que proponen en relación con las tecnologías, los propósitos de la inclusión de nuevos saberes en la escuela, la concepción de aprendizaje que sostienen, los temas de investigación a los que se dedican y la orientación metodológica que eligen para abordarlos.

Nos limitaremos aquí a describir sintéticamente los argumentos centrales de cada perspectiva, aunque en un trabajo más extenso sería necesario mostrar a través del análisis de fragmentos seleccionados cómo estos argumentos se incluyen en cada uno de los textos y con qué

recursos retóricos se sostienen.

La perspectiva de las “nuevas alfabetizaciones”

Este enfoque se caracteriza por definir la **alfabetización** como un proceso en el cual la construcción de significados es central. Se trata de un proceso múltiple, que varía significativamente de un contexto a otro. Propone las prácticas vinculadas con la lectura y escritura en sentido amplio como actividades sociales, fundamentalmente interactivas y colaborativas. Los aspectos emocionales y lúdicos ocupan un lugar importante en los procesos de alfabetización, su estudio no se restringe sólo a la indagación de procesos intelectuales. En gran medida, los procesos de alfabetización son vistos como resultado de crecer en una sociedad letrada, es decir no se enfatiza la enseñanza y la escolarización como aspectos relevantes para el acceso a estos saberes.

En relación con los **propósitos** de incluir nuevos conocimientos en la formación de docentes (y en la educación en general) suelen acentuar el aprendizaje permanente, la expresión cultural y la realización personal. Plantean que estas alfabetizaciones contribuyen al desarrollo de habilidades críticas y expresivas que permiten una llevar vida plena y construir sociedades informadas, creativas y éticas.

Respecto del **foco sobre las tecnologías**, esta perspectiva enfatiza la relación entre cultura y tecnologías e integra trabajos que estudian desde el punto de vista histórico la construcción social de las mismas. La mayor parte de los textos que incluimos aquí estudian prácticas digitales resultantes de la convergencia de tecnologías informáticas y mediáticas.

Los **focos de investigación** se vinculan fundamentalmente con el estudio de las prácticas de interpretación y producción de mensajes en distintos entornos, particularmente las prácticas de los jóvenes. Habitualmente se encuentran enfocados en las prácticas fuera de la escuela o en tipos de alfabetización que no son las típicamente valoradas por la escuela. Así, se incluyen temas vinculados a los procesos de construcción de la identidad y cuestiones éticas en relación a las prácticas en línea. Los videojuegos, las comunidades de fans, las distintas clases de remix aparecen como ámbitos privilegiados de estudio. El análisis de las producciones textuales desde el punto de vista semiótico es también un tema de interés.

La **orientación metodológica** es cualitativa, se trata principalmente de estudios etnográficos que exploran las prácticas con tecnologías a través de entrevistas, observaciones, diarios,

análisis de discursos y de textos.

Desde el punto de vista de la concepción de **aprendizaje**, esta perspectiva puede describirse de modo general como constructivista. Particularmente, se vincula con las teorías constructivistas que acentúan los aspectos sociales del aprendizaje, como la del aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1993).

Podemos incluir como **exponentes** de este enfoque textos que provienen de los llamados New Literacies Studies (Gee, 2009). Esta línea de trabajos se inscribe en la tradición de los New Literacy Studies (Street, 1993) ampliando su campo de estudio a entornos digitales y nuevos modos de lectura y escritura.

La perspectiva de la educación en nuevos medios

Este enfoque comparte gran parte de los argumentos con el anterior, principalmente el modo en que se entiende la **alfabetización** y las **tecnologías**. En relación con este último, encontramos un mayor énfasis puesto en la comunicación y en los medios de comunicación como ámbito de estudio. También los trabajos que agrupamos aquí dan mayor importancia a la escuela y a la formación crítica en relación con los procesos de interpretación y producción de mensajes mediáticos. En este sentido suele aparecer con mayor fuerza la participación política en las esferas conformadas por los nuevos medios como **propósito** de la educación.

Los textos que mejor representan los argumentos de esta perspectiva son los que provienen de la educación en medios de Gran Bretaña (Buckingham, 2005; 2008) y de los llamados New Media Literacies Studies en Estados Unidos (Jenkins, 2008).

La perspectiva del uso de tecnologías en el aprendizaje y la enseñanza

La mayor parte de los textos incluidos en este enfoque están más preocupados por el uso de las tecnologías por parte de los estudiantes como medio para mejorar el aprendizaje que por el modo en que las tecnologías están cambiando la alfabetización. Desde esta perspectiva, las computadoras e internet son principalmente nuevas formas de medios educativos, tecnología educativa o sistemas de aprendizaje.

Cuando hacen referencia de algún modo a la **definición de alfabetización**, los textos que incluimos aquí hablan de “competencias en tecnologías de la información”, “competencias

digitales”, “alfabetización digital”, “alfabetización en tecnologías de la información”. Estos nuevos saberes son, en general, caracterizados como un conjunto de habilidades que un individuo posee o no posee. Estas habilidades son definidas de modo relativamente genérico, independientemente del contexto en el que se usan y se enfatizan aquellas vinculadas con procesos intelectuales.

En esta perspectiva la escuela ocupa un lugar central en la transmisión de estas habilidades y los **propósitos** de esta transmisión se centran en la preparación de los ciudadanos para su adecuado desenvolvimiento en la sociedad de la información y/o del conocimiento³. Se describe a la sociedad como cada vez más basada en la información, a menudo en una forma compleja y mediada. En ellas, los individuos alfabetizados tienen más posibilidades de conseguir un mejor nivel en el mercado de trabajo, y las sociedades alfabetizadas de ser más competitivas en términos económicos.

El **foco tecnológico** se centra por lo tanto en la información, y las tecnologías digitales son entendidas como herramientas para el manejo de información.

Los **temas de investigación** pueden agruparse en dos focos principales. Por un lado, algunos textos estudian el impacto de distintas tecnologías en el aprendizaje, evaluando resultados de aprendizaje con y sin determinadas tecnologías. Otros textos investigan la incorporación de tecnologías en la enseñanza y en los sistemas educativos, así como los factores que influyen en la adopción de tecnologías por parte de los docentes e instituciones, fundamentalmente desde una perspectiva evaluativa.

Como el foco principal es el logro de resultados y prácticas mensurables, la **orientación metodológica** predominante es cuantitativa, fundamentalmente conformada por estudios estadísticos a gran escala que incluyen en general encuestas a docentes, alumnos y directivos y estudios experimentales y cuasi experimentales.

Los textos representativos de esta perspectiva son producidos por distintos autores de universidades principalmente estadounidenses y europeas. Los trabajos provienen fundamentalmente de la Tecnología Educativa como disciplina y se producen muchas veces en colaboración o financiados por gobiernos y organismos internacionales. Un ejemplo posible es el texto de Anderson (2008) en el que presentan las implicancias de las demandas de la economía del conocimiento global en términos de las competencias y estrategias de

3 Ambas expresiones aparecen en los trabajos analizados

aprendizaje
requeridas a los jóvenes.

La perspectiva de la brecha digital

Esta perspectiva comparte con las dos primeras la idea de que las alfabetizaciones están en un estado de constante cambio, y el valor otorgado a la investigación de nuevas prácticas de alfabetización. Pero difiere en que tiende a focalizarse en las prácticas de alfabetización más cercanas a los logros en el poder social, económico y educacional. En estos trabajos **alfabetización** no refiere tanto a prácticas como a habilidades, conocimientos y actitudes que permiten la producción de sentido.

En relación con los **propósitos** de la inclusión de nuevos conocimientos en la escuela aparece con fuerza el argumento de la democracia, la participación y la ciudadanía activas. Los sujetos deben estar en condiciones de expresarse individual y colectivamente y participar políticamente en espacios públicos. En este sentido la brecha en relación con el acceso y las posibilidades de apropiación de las tecnologías digitales se presenta como un **tema de investigación** central, vinculado con las diferencias sociales, étnicas y de género. Los conocimientos de diversos grupos sociales y las diferencias en el rendimiento escolar son otro eje de análisis.

La **orientación metodológica** combina estudios cuantitativos y cualitativos que van desde el trabajo etnográfico hasta enfoques eclécticos que toman en cuenta las múltiples fuentes de información que pueden iluminar los asuntos de poder subyacentes.

Un ejemplo posible de exponente de esta perspectiva son los trabajos de Bennett, Maton, & Kervin (2008) y Selwyn (2009) en los que se discute la categoría de nativos digitales.

Las relaciones de cita y coautoría

Un primer análisis de los datos incluidos en la base total de artículos permitió identificar a los autores y textos más citados. Del total de 1288 autores son 115 los que tienen tres o más citas realizadas por otros dentro de la base.

A través de un software de visualización de grafos representamos gráficamente de diversas maneras estas relaciones con el objetivo de explorar diferentes aspectos resaltados por cada representación.

Para esta presentación tomamos como ejemplo una de las posibles representaciones gráficas de las relaciones de cita y coautoría, presente en el anexo en la Imagen 1. En ella están representados esos 115 autores. Las líneas negras representan citas de un autor a otro, las rojas relaciones de coautoría de textos incluidos en la base. En esta representación han sido incorporados sólo los autores que, además de tener tres o más citas, son referidos por alguno de los demás autores “más citados”. Es decir no representamos a aquellos que no tenían ningún vínculo en el gráfico, para aumentar la claridad de la representación. A su vez correlacionamos el tamaño del óvalo en el que está el autor con su número de citas y el grosor de la línea con la cantidad de veces que un autor cita a otro.

El esquema representado permite reconocer núcleos en torno a ciertos autores (Anderson, Gee, Buckingham, Livingstone, principalmente) y otros que orbitan en relación con ellos. En el sector izquierdo del gráfico encontramos los autores que incluimos en las dos primeras perspectivas (nuevas alfabetizaciones y educación en nuevos medios). En el sector del centro, en relación con Anderson encontramos autores de la perspectiva del uso de las tecnologías en el aprendizaje. Los autores de la perspectiva de la brecha digital aparecen marginalmente, con poco número de citas cada uno y no parecen conformar un núcleo.

Otro aspecto que esta representación permite resaltar es el preeminencia de las publicaciones y los autores anglosajones. Los autores de habla hispana se ubican marginalmente, citando textos en inglés pero no siendo citados. Por otra parte, no parecen constituir un nodo en la red, sí no que se vinculan con uno de los centros ya mencionados o con varios de ellos.

Para explorar mejor la localización geográfica de autores y textos predominantes se pueden construir representaciones en las que este aspecto sea puesto de relieve. No podemos incluir aquí otro gráfico por los límites de espacio, pero un recorrido rápido sobre la pertenencia institucional de los autores más citados permite hacer un listado de los centros de investigación más fuertes. En Gran Bretaña es notable la cantidad de autores más citados provenientes del Instituto de Educación de la University of London y de London School of Economics and Political Science . Mientras que en Estados Unidos encabezan la lista el Instituto Tecnológico de Massachusetts, la Universidad de Wisconsin-Madison y Stanford.

Por otra parte, la coautoría de trabajos muestra muchas veces asociaciones internacionales que

sería interesante explorar con más detalle.

Los resultados del análisis de conglomerados

En nuestro caso, el uso del análisis de conglomerados es un modo alternativo de explorar datos que fueron producidos previamente a través de un análisis interpretativo. Es decir que no proponemos esta técnica como un manera de complementar el análisis cualitativo con un análisis cuantitativo, si no como un medio para organizar datos que, de otro modo se vuelven difíciles de sistematizar.

Este tipo de análisis permite agrupar los textos en subconjuntos conformados en relación con su grado de acuerdo con ciertos argumentos escogidos para hacer la exploración.

Para esta primera indagación escogimos un total de 15 argumentos que funcionaron como variables para el análisis de conglomerados: cinco argumentos sobre la alfabetización, tres en relación con el foco tecnológico, cuatro posibles focos de investigación, uno sobre la orientación metodológica y tres posibles concepciones de aprendizaje⁴.

En los casos en los que fue posible, los argumentos fueron expresados en forma de polos, por lo que los tratamos como variables ordinales que muestran el grado de acuerdo o desacuerdo con el argumento. En los casos en los que no era posible pensar en orden trabajamos con variables cualitativas expresadas en forma binaria. De este modo fue posible utilizar un método de clasificación no jerárquico y un algoritmo de conglomeración acorde a este tipo de variables.

Una exploración preliminar muestra la existencia de tres conglomerados principales que se corresponden en gran medida con las perspectivas descritas en el apartado anterior (los conglomerados 0, 1 y 2).

La caracterización del conglomerado 0 se corresponde con la perspectiva del uso de tecnologías con 21 textos, el conglomerado 1 con la caracterización de las perspectivas nuevas alfabetizaciones y educación en nuevos medios con 40 textos y el conglomerado 2 con la perspectiva de la brecha digital con 31 textos. El conglomerado 3 tiene sólo 4 textos.

Al listar los textos que se incluyen en cada conglomerado observamos que la diferencia principal con el análisis anterior consiste en que las perspectivas denominadas por nosotros

⁴ Estos argumentos están sintetizados en la Tabla 2 del anexo.

“nuevas alfabetizaciones” y “educación en nuevos medios” conforman un único conglomerado en este análisis. Además, el conglomerado 3 (de los cuatro casos) estaría bastante próximo al conglomerado 1.

En la Tabla 3 del anexo presentamos un detalle de la cantidad de casos incluidos en cada conglomerado y su caracterización en torno a las variables elegidas.

Conclusiones

El presente trabajo presenta, de modo sintético y preliminar, cuatro perspectivas dominantes a nivel internacional en el campo intelectual de la educación respecto de las llamadas “nuevas alfabetizaciones”. Las mismas han sido identificadas a partir del análisis de publicaciones científicas en el campo educativo, combinando la lectura de los textos con el análisis de las relaciones de cita y coautoría. No es posible en el marco de esta presentación abordar la diversidad de representaciones y análisis posibles, hemos intentado mostrar los primeros avances y las potencialidades.

El objetivo final de este estudio es indagar las perspectivas presentes en los diseños curriculares de la formación docente en Argentina. Avanzar hacia este objetivo requiere, por un lado reelaborar el análisis desde el punto de vista del campo intelectual de la educación en nuestro país y, por otro, estudiar los discursos y las prácticas de los agentes involucrados en la elaboración de políticas educativas.

Además, con el objetivo de responder a la pregunta sobre las visiones políticas sobre el “proyecto social de infancia y juventud” (Terigi, 2004) por el que se apuesta de modo dominante en una sociedad a través de la formación de sus docentes, es necesario profundizar el análisis en los conocimientos que cada perspectiva propone como centrales para ser incluidos en la escuela.

Bibliografía

- Anderson, R. (2008). Large-Scale Quantitative Research on New Technology in Teaching and Learning. *Handbook of research on new literacies*. New York: Routledge.
- Anderson, R. (2008). Implications of the information and knowledge society for education. *Voogt, J. & Knezek, G. (eds.) International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education, 20(1), 5-22.*

- Armando, J. (2010, September 20). *Las “nuevas alfabetizaciones” como contenido de la formación docente inicial. Revisión teórica de las nociones de alfabetización digital y nuevas alfabetizaciones*. Presented at the V Seminario Internacional . de legados y horizontes para el siglo XXI, Tandil, Argentina.
- Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de documentación*, (5), 361-408.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The “digital natives” debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, código y control (Volumen IV)*. Madrid □;La Coruña: Morata□; Fundación Paideia.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. La Coruña □;Madrid: Fundación Paideia; Morata.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173.
- Bernstein, B., & Díaz, M. (1984). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Traducido de Collected Original Resources in Education (CORE)*, 8(3).
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Editorial Paidós.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Argentina: Manantial.
- Cea D’Ancona, M. A. (2004). *Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social* (2nd ed.). España: Editorial Síntesis.
- Czerniewicz, L. (2010). Educational technology - mapping the terrain with Bernstein as cartographer. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(6), 523-534.
- Dede, C. (2008). Theoretical Perspectives influencing the use of Information Technology in teaching and learning. *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, 1, 43- 62.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse□: textual analysis for social research*. London□; New York: Routledge.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis□: the critical study of language* (2nd ed.). Harlow: Longman.
- Gee, J. P. (2009). Digital Media and Learning as an Emerging Field, Part I: How We Got

- Here. *International Journal of Learning and Media*, 1(2), 13-23.
- Gorostiaga, J. (2009). La cartografía social. Aportes para el análisis del discurso en educación. *Discurso y Educación. Herramientas para el análisis crítico* (Pini, M., pp. 139-160). Buenos Aires: UNSAM EDITA.
- Gutiérrez Martín, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós educación.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- Lave, J., & Wenger, E. (1993). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge Press.
- Livingstone, S., Von Couvering, E., & Thumim, N. (2008). Converting Traditions of Research on Media and Information Literacies: Disciplinary, Critical and Methodological Issues. *Handbook of research on new literacies*. New York: Routledge.
- Maton, K. (2000). Languages of legitimation: the structuring significance for intellectual fields of strategic knowledge claims. *British Journal of Sociology of Education*, 21(2), 147-167.
- Maton, K. (2007). Knowledge-knower structures in intellectual and educational fields. in Christie, F. & Martin, J. (Eds.) *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional linguistic and sociological perspectives* (pp. 87-108). London: Continuum.
- Moore, R., & Maton, K. (2001). Founding the sociology of knowledge: Basil Bernstein, intellectual fields and the epistemic device. in Morais, A., Neves, I., Davies, B. & Daniels, H. (Eds.) *Towards a Sociology of Pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research* (pp. 153-182). New York: Peter Lang.
- Palamidessi, M., Suasnabar, C., & Galarza, D. (2007). *Educación, conocimiento y política*: Argentina, 1983-2003 (1st ed.). Buenos Aires: Flacso; Manantial.
- Paulston, R. (1996). *Social cartography*: mapping ways of seeing social and educational change. New York: Garland Pub.
- Selwyn, N. (2009). *The Digital Native - Myth and reality*. Presented at the Chartered Institute of Library and Information Professionals London Seminar Series, London, UK. Retrieved from <http://www.scribd.com/doc/9775892/Digital-Native>

- Snow, C. (2004). What counts as literacy in early childhood? *Handbook of early child development*. Oxford: Blackwell.
- Stavrou, S. (2011). Reviewing recontextualization of knowledge at university. From Bernstein's theory to empirical research. *Knowledge, pedagogy and society international perspectives on Basil Bernstein's sociology of education* (pp. 143-158). New York: Routledge.
- Street, B. (1993). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Terigi, F. (2004). La plena inclusión educativa como problema de enseñanza. La enseñanza como problema de política educativa. *Novedades Educativas*, (163).
- Warschauer, M., & Ware, P. (2008). Learning, Change and Power: Competing Frames of Technology and Literacy. *Handbook of research on new literacies*. New York: Routledge.

Anexos

Publicación	Nr o
Coiro, J. (2008). Handbook of research on new literacies. New York: Lawrence Erlbaum Associates/Taylor & Francis Group.	4
Voogt, J. & Knezek, G. (eds.) (2008) International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education	4
Ediciones Mc Arthur Foundation (MIT)	2
International Journal of Learning and Media. MIT	4
Revista de Educación, 352 mayo- Agosto 2010. Monográfico sobre TIC	6
Revista Comunicar. Revista científica de Comunicación y Educación	12
Teoría de la educación. Revista de la Universidad de Salamanca.	6
British Journal of Educational Technology	6
Journal of Computer Assisted Learning	6
Computers & Education	14
Total	64

Tabla 1: Publicaciones analizadas en detalle y cantidad de artículos de cada una

Dimensiones	Categorías	Argumentos	
Definición de alfabetización	Estado	Estado:	
	Proceso	<p>Conjunto de competencias, habilidades, que se poseen o no.</p> <p>Las habilidades no difieren de un tipo de texto a otro o de una práctica a otra.</p>	<p>Proceso:</p> <p>La construcción de significados es la característica central.</p> <p>Es un proceso variado y múltiple. La práctica de leer/ escribir varía mucho en distintos tipos de textos.</p>
	Individual	Individual:	Social:

	Social	Logro cognitivo individual	Actividad interactiva, colaborativa, incrustada en propósitos sociales aún cuando la lectura es solitaria.
	Racional Integral	Racional: Énfasis en los procesos intelectuales.	Integral: Énfasis en los aspectos lúdicos, emocionales, corporales.
	Natural/ cotidiano Enseñado/ escolar	Natural/cotidiano: El proceso de alfabetización es un resultado natural de crecer en una sociedad letrada, fácil de adquirir sin instrucción explícita. Enfocado en el hogar o la comunidad Énfasis en el desarrollo de identidades y en las posibilidades de expresión individual.	Enseñado/escolar: La instrucción es la clave en el proceso de alfabetización. Enfocado en la escuela Énfasis en la responsabilidad pública por la transmisión de valores y conocimientos necesarios para la inclusión como ciudadano. Preocupación por la escuela y su papel en estos procesos de transmisión
Propósitos de la alfabetización	Trabajo/ Técnico funcional Ciudadanía/cultural transformativo	Trabajo/Técnico funcional: Preocupación por la empleabilidad y competitividad en el mercado laboral. Tareas simplificadas vinculadas con la participación en el mundo del trabajo	Ciudadanía/ cultural transformativa: Preocupación por la apreciación crítica, participación cultural, la resistencia. Alfabetización factor de la identidad social, recurso para el empoderamiento y la reconstrucción de sí mismo, capacidad de transformar prácticas, reglas y relaciones de la cultura constituida
Foco tecnológico	Información	Información: Énfasis en las tecnologías como herramientas para el	Comunicación: Énfasis en los medios de comunicación: Medios

	Comunicación	tratamiento de la información: Telecomunicaciones, Computación, sistemas de información	audiovisuales, prensa, transmisión masiva.
	Herramientas Artefactos culturales	Herramientas: Relación directa entre medios y fines. Las herramientas tienen un fin predeterminado y son usadas por las personas	Artefactos culturales: Énfasis en la relación cultura-tecnologías. Las personas se transforman en relación con los artefactos y los transforman al usarlos.
	Consumo Producción	Consumo: Énfasis en el uso, en el análisis. En el caso de la información selección, búsqueda; tratamiento de la información. En el caso de los medios lectura crítica, recepción, etc.	Producción: Énfasis en los sujetos como productores de cultura. Categorías: participación, creación, producción, remix.
Focos de investigación	Impacto en el aprendizaje escolar	Impacto de las tecnologías en el aprendizaje y los resultados de alfabetización. Estudios comparativos sobre los logros de aprendizajes usando y no usando tecnologías. Comparaciones internacionales en relación con el logro de ciertas competencias	
	Prácticas juveniles	Indagaciones en relación con la identidad y las prácticas juveniles con los nuevos medios	
	Enseñanza - escolaridad	Integración/adopción de tecnologías en los sistemas educativos. Factores que influyen en la adopción de tecnologías en las escuelas. Estudios sobre la adopción de tecnologías particulares por parte de profesores.	
	Brecha digital	Relaciones entre acceso y uso a tecnologías y equidad social y educativa Comparaciones entre países en relación con el acceso.	

		Comparaciones entre logros en la escuela vinculados con el acceso fuera de la escuela o con pertenencia a grupos sociales. Preocupación por las relaciones de poder.	
Orientación metodológica	Cuantitativa	Cuantitativa: Estudios que incluyen uno o más de estas técnicas/ métodos:	Cualitativa
	Cualitativa	Encuestas a docentes, directivos, etc con diseño de muestras, etc Estudios experimentales y cuasiexperimentales	De orientación etnográfica destinados a explorar el ambiente cultural que envuelve el uso de tecnologías a través de entrevistas, observaciones, diarios, análisis de discurso y de textos.
Concepción de Aprendizaje ⁵	Conductista	Realidad es externa y objetiva, el conocimiento se adquiere mediante la experiencia. La instrucción se centra en la manipulación de los factores ambientales para incidir en los comportamientos de los estudiantes.	
	Cognitiva	La realidad es mediada y el conocimiento se obtiene a través de la experiencia y el pensamiento. La enseñanza se centra en ayudar a los estudiantes a desarrollar constructos mentales simbólicos en los que se basan los conocimientos y las habilidades.	
	Constructivista	La realidad es interna y el conocimiento es construido. La enseñanza se centra en ayudar a los estudiantes a encontrar activamente el significado personal de la experiencia.	

Tabla 2: Categorías y argumentos escogidos para el análisis de conglomerados

⁵ En esta dimensión en particular, existen muchos más matices de los que es posible mostrar en esta síntesis, especialmente dentro de las teorías constructivistas del aprendizaje. Adoptamos la clasificación de Dede (2008) y complementamos el análisis de las teorías constructivistas con el trabajo de Gee (2009).

Cluster centroids:					
		Conglomerado			
Argumentos	total	0	1	2	3
	(101)	(26)	(40)	(31)	(4)
Cotidiano/enseñado	0,15	1,00	-0,80	0,77	-0,75
Estado/Proceso	0,81	0,24	1,00	1,00	1,00
Funcional/Transformativo	0,42	-0,08	0,33	0,87	1,00
Individual/social	0,74	0,04	1,00	0,97	1,00
Racional/Integral	0,23	-0,96	0,98	0,19	0,75
Cognitivista	0,02	0,04	0,00	0,00	0,25
Conductista	0,06	0,19	0,00	0,03	0,00
Constructivista	0,50	0,12	0,93	0,26	0,50
consumo/producción	-0,02	-0,69	0,40	0,00	0,00
herramientas/artefactos culturales	0,71	-0,04	1,00	0,94	1,00
información/comunicación	-0,13	-1,00	0,13	0,17	0,75
Análisis semiótico de textos y m	0,13	0,00	0,33	0,00	0,00
Brecha digital	0,28	0,08	0,00	0,71	1,00
Educación y medios masivos	0,09	0,00	0,05	0,23	0,00
Enseñanza escolaridad	0,35	0,81	0,10	0,32	0,00
Impacto en el aprendizaje	0,28	0,92	0,03	0,10	0,00
Prácticas juveniles	0,40	0,00	0,88	0,03	1,00
Cualitativa/Cuantitativa	-0,27	0,76	-0,95	-0,13	-0,75

Tabla 3: Conglomerados obtenidos

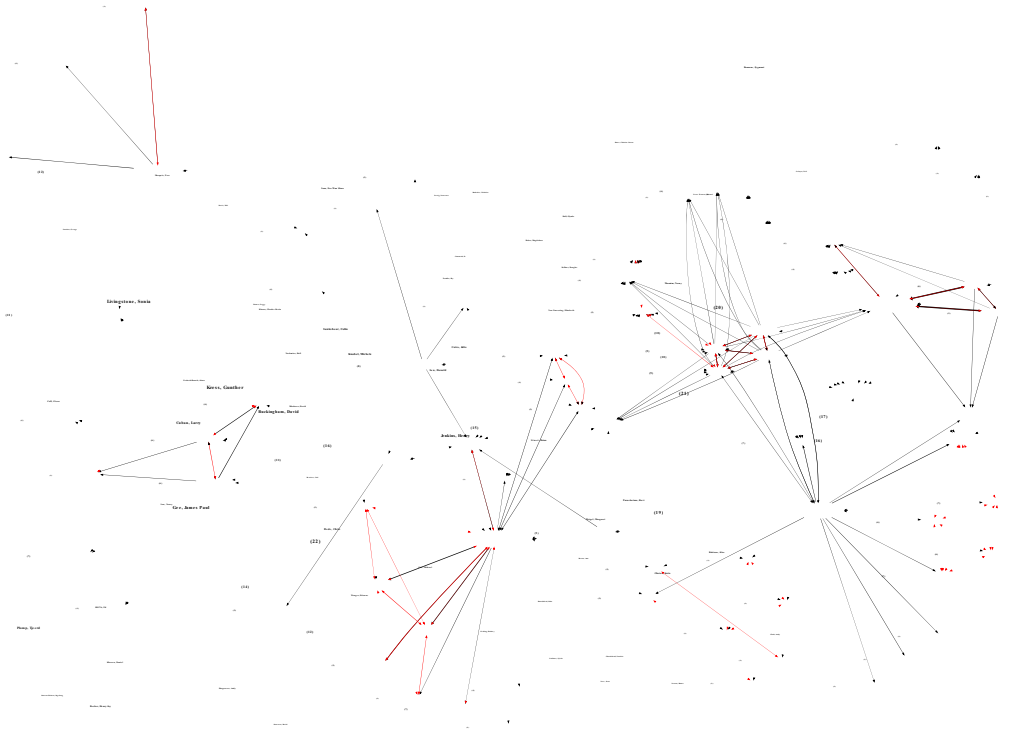


Imagen 1: Representación de las relaciones de cita y coautoría