

Alfabetización digital dialógica

Iolanda Tortajada (española) yolanda.tortajada@urv.cat Profesora de Estudios de Comunicación de la Universitat Rovira i Virgili

Miguel Ángel Pulido (español) mapulido@filcat.udl.cat Doctorando del Departamento de Filología Catalana y Comunicación de la Universitat de Lleida.

Resumen

En la actualidad, diferentes actores políticos y sociales apuestan por impulsar acciones de formación que consigan la participación de todas las personas en la sociedad de la información y que dichas personas puedan ser protagonistas de las oportunidades que la SI nos ofrece. Como parte de estas acciones, se da una gran importancia al acceso a la tecnología. Dicho acceso implica tanto el acceso a ordenadores, ancho de banda y programario como la formación en habilidades para el tratamiento y la interacción con la información aunque, cada vez más, se vincula la alfabetización digital a la transformación social. Así pues, la inclusión digital se refiere tanto al acceso como a la competencia digital y a la motivación y ya hay quien habla de alfabetización digital 2.0. Los autores plantean que el éxito de los proyectos de alfabetización digital radica en el modelo educativo que los sostiene y que si se pretende ir más allá del acceso o la capacitación debe apostarse por un modelo educativo basado en la democracia y el diálogo.

Estas consideraciones se apoyan en el desarrollo teórico y en los resultados de la investigación “Percepciones y posibilidades de los puntos públicos de acceso a Internet” desarrollada por CREA¹ y financiada por la Generalitat de Catalunya.²

¹ Centro Especial de Investigación en Teorías y prácticas superadoras de desigualdades.

Superación de la fractura digital: ¿sólo cuestión de tecnología?

Hay diferentes enfoques en las acciones educativas de alfabetización digital. Estos enfoques varían en función del modelo educativo en el que se sustenten las prácticas formativas recomendadas y/o aplicadas, y de cuál sea la concepción desde la que se interpretan los cambios sociales. Concretamente, las acciones de alfabetización digital pueden pretender (y, consiguientemente, ser clasificables en) tres grandes tipos de objetivos: el acceso, la capacitación y el empoderamiento, que, en ocasiones, se entremezclan en un mismo programa o actuación.

Cuando se pone el acento en el “acceso” a la tecnología, se suele partir de una concepción determinista de esta última y los esfuerzos se centran en dotar de *hardware* y *software* a los telecentros, bibliotecas, instituciones educativas, etc. Se presupone que esto es suficiente porque se parte de la idea que la tecnología, más o menos por sí sola, transformará la realidad del destinatario o la destinataria de esas medidas.

La capacitación atribuye un papel central a la información. Lo que se subraya es el desarrollo de habilidades, especialmente las relacionadas con el conocimiento del *software* o la navegación. La formación gira entonces en torno a la organización y la asistencia a cursos, al establecimiento de unos determinados niveles de aprendizaje y a la realización de exámenes para la acreditación de nivel. Se pasa así de la *computer literacy* a la *information literacy*: el usuario no sólo tiene que aprender a manejar unos determinados programas y a navegar por la red, sino que también ha de adquirir habilidades relacionadas con la gestión de información.

Por último, el empoderamiento implica nuevas evoluciones en la forma de utilizar los medios y responde a una reflexión sobre la interacción entre la tecnología, la

² La Generalitat es el sistema institucional en que se organiza políticamente el autogobierno de Cataluña (una de

información y las personas, con el objeto de fomentar la transformación social. Contiene el acceso y la capacitación como objetivos, sí, pero desde una visión global, que atribuye protagonismo a las personas y recalca la importancia de que éstas se apropien de la tecnología para desarrollar habilidades que les permitan participar activamente de la sociedad. Se fomenta así una auténtica transformación social y se contribuye en mayor medida al objetivo de que la sociedad de la información sea una realidad para todas las personas.

Para empoderar a las personas y colectivos hay que tener una visión global de los cambios sociales que estamos viviendo y defender un modelo social y democrático de educación.

(1) De la misma forma que el paso a la sociedad industrial vino marcado por una revolución industrial, el paso a la sociedad de la información ha venido facilitado por una revolución tecnológica que nos ofrece un escenario con nuevas tecnologías y nuevos medios que permiten, por una parte, el acceso a grandes cantidades de información, y por la otra, nuevas herramientas de comunicación que combinan la comunicación interpersonal con la posibilidad de crear redes. Al mismo tiempo, las herramientas que están apareciendo mezclan los aspectos informacionales y de comunicación y facilitan la posibilidad de compartir el conocimiento y la creación personal. En el campo de los medios de comunicación, la revolución de tecnologías da pie a tres grandes cambios que tienen efectos globales: la integración de medios, el fin de los medios de masas y la aparición de nuevos medios (Castells, 1997-1998).

Una primera cuestión que debe afrontar la alfabetización digital es el acceso real a las TIC. Por acceso real entendemos que la simple dotación de infraestructuras no

las 17 comunidades autónomas en las que se divide territorialmente España).

es una garantía del acceso a éstas si no existe una acción decidida que asegure su dominio y, al mismo tiempo, relaciona este uso con necesidades e intereses concretos.

(2) En la sociedad industrial se daba un predominio del sector secundario (industria) y un crecimiento del terciario (servicios) en detrimento del sector primario (agricultura, pesca, minería...). Actualmente, se está desarrollando un nuevo sector (cuaternario o informacional) en que la información es la materia prima y dónde el procesamiento de ésta es la base de la economía de la sociedad informacional. En el desarrollo del citado sector se dan mayoritariamente diferentes modos de articulación que podemos resumir en dos tendencias según sea la posición económica del país y las políticas gubernamentales llevadas a cabo: el cambio en el proceso de producción y la aparición de nuevas actividades y nuevas profesiones. Así pues, la información es un valor de mercado y, por tanto, también es un valor la capacidad para usarla de modo efectivo en todo tipo de proyectos; los procesos cobran más relevancia que los productos y aparecen nuevas formas de trabajar e incluso de organizar la empresa en función de la gestión de la información misma (Castells, 1997-1998; Flecha & Tortajada, 1998).

La sociedad de la información prioriza el dominio de ciertas habilidades. Las personas que no poseen las competencias para aportar la información o aquellos conocimientos que valora la red, quedan excluidas. Se va caracterizando una sociedad en la que la educación, al proporcionar el acceso a los medios de información y de producción, se convierte en un elemento clave que dota de oportunidades o agudiza situaciones de exclusión. Si bien todas las personas tenemos capacidades, no todas se valoran de la misma manera. La forma en que se organiza, se codifica y se transmite el conocimiento, coincide con la de los grupos

privilegiados. Son las personas que no dominan las habilidades que imponen dichos grupos las que corren el riesgo de quedar excluidas de los diferentes ámbitos de la sociedad de la información. (CREA, 1995-1999).

Por ello, la educación, además de facilitar el acceso a una formación basada en la adquisición de conocimientos, ha de permitir el desarrollo de las habilidades necesarias en la sociedad de la información. Habilidades como la selección y la interacción con la información, la autonomía, la capacidad para tomar decisiones, el trabajo en grupo, la polivalencia, la flexibilidad... son imprescindibles en los diferentes contextos sociales: mercado de trabajo, actividades culturales y vida social en general. Así pues, las acciones de alfabetización digital también deberían tener en cuenta la vinculación de la tecnología con el acceso a la información y la comunicación, y la importancia del desarrollo de habilidades en este sentido.

(3) La modernización simple o industrial da paso a la modernización reflexiva (Beck, Giddens & Lash, 1997), no a través de una revolución, sino en el avance mismo de la modernidad.

Según Giddens (Beck, Giddens & Lash, 1997) la modernidad se radicaliza debido a los procesos de vaciamiento, exhumación y problematización de la tradición. La democratización se extiende a diferentes contextos en los que se ven modificadas las relaciones que en nuestra cotidianeidad habíamos establecido con los agentes de socialización. Por ejemplo, la familia nuclear y patriarcal, como forma de organizar las relaciones de pareja en la sociedad industrial, basada en la división sexual del trabajo, da paso a una gran diversidad de formas familiares. Dichas formas, por diversos motivos, entre ellos la revolución sexual y la reivindicación de los movimientos feministas, se basan en lo que Giddens (1995b) ha denominado la relación pura, es decir, en relaciones personales con una obligación mutua basada

en la integridad, la comunicación y la igualdad, que generan una infinidad de nuevas posibilidades de vida en común. Se construye así una biografía reflexiva (Giddens 1995a).

Por otra parte, Beck & Beck-Gernsheim (2003) aportan el concepto de la individualización, es decir, recogen la importancia que tiene para nuestras sociedades la idea de vivir la propia vida y cómo las personas tomamos el riesgo de construir nuestra propia biografía.

Estas transformaciones sociales dan un nuevo sentido a la información y a la tecnología.

Compartimos con numerosos autores el análisis social basado en la agencia (Giddens, 1990; Habermas, 1987; Thompson, 1998) y, por ello, creemos que la alfabetización digital debe centrarse en la capacidad de transformación de la persona y en la manera cómo las personas utilizamos la tecnología y la información para el cambio personal y social, contribuyendo a la democratización y a la participación ciudadana. Sostenemos que sólo una alfabetización digital que tenga en cuenta los principios que seguidamente presentaremos sirve a este propósito, como ilustraremos también a través de los ejemplos.

¿Cómo abordar la alfabetización digital?

Si, como hemos afirmado, es importante que las acciones de alfabetización digital recojan la dimensión tecnológica, la dimensión informacional y la dimensión personal/social, el modelo educativo que sostenga dichas acciones ha de ser la base que defina cómo se producirá la interacción entre tecnología, información y personas para que la sociedad de la información sea una realidad para todas y todos. Por ello, el enfoque educativo es clave y vamos a destacar los principios que deberían guiarlo

y que toman como punto de partida el aprendizaje dialógico (Flecha , 2000).

Diálogo igualitario

El diálogo es igualitario cuando se tienen en cuenta las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos y no en función de la posición de poder de quienes las realizan. Desde la relación igualitaria, todas las personas involucradas en las iniciativas y acciones de alfabetismo digital enseñan y aprenden al mismo tiempo ya que todo el mundo tiene algo a aportar. Según Mansell (2002), los procesos democráticos en torno a los alfabetismos mediáticos son esenciales y, seguramente, la única manera de conseguirlos es la práctica democrática.

Los procesos de comunicación que se impulsan consisten en un intercambio entre iguales y/o aquellos que se esfuerzan por alcanzar la igualdad y el compromiso con estos procesos es el fundamento esencial para crear una visión de la relación entre tecnología y aprendizaje (Burnett, 2002). Es fundamental, para ello, que las personas puedan gestionar su propio aprendizaje.

Investigaciones de campo como las de Grace (1998) dan cuenta de la importancia que tiene dar voz a los participantes en un proyecto porque se establece un clima de confianza, se crea un sentido de comunidad y se establece un clima de confianza.

Inteligencia cultural

Para muchos participantes de los telecentros, parte del clima que se establece en las aulas tiene que ver con las expectativas de aprendizaje, es decir, con la confianza que se tiene en que todas las personas pueden aprender lo que se

proponen y cómo, a través de las interacciones y el diálogo, se adquieren habilidades. La inteligencia cultural reconoce que todas las personas tenemos capacidad de lenguaje y acción (Habermas, 1987) y que el desarrollo de las habilidades se produce en función del contexto y de las posibilidades que se nos abren en dicho contexto.

La desigualdad entre las personas se da cuando el contexto de aprendizaje no tiene en cuenta que todos/as tenemos capacidades, aunque puedan haber sido adquiridas de maneras distintas, y se favorece a unos grupos en perjuicio de otros. Para superar la desigualdad y generar un contexto que posibilite el desarrollo de capacidades, debe fomentarse un clima de autoconfianza entre las personas y de altas expectativas en relación a la adquisición de las capacidades, potenciando el intercambio y la valoración de todos los saberes que se tienen, independientemente de si han sido adquiridos en contextos académicos o en contextos prácticos. Para Mansell (2002) las personas tienen el derecho de adquirir esas capacidades.

Transformación

El aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y su entorno. En cierto sentido, no puede separarse la alfabetización mediática y/o digital de la transformación personal y social (Dutton, 2004; Grace, 1998).

Este punto de partida puede verse en la definición y misión de algunos telecentros o redes de telecentros. Por ejemplo, Plugged-In, un proyecto en East Palo Alto, define su visión como “conecta personas y desarrolla mentes a través de la creación de oportunidades de producir, expresarse y hacer contribuciones usando tecnología”. El Comité para la Democratización de la Informática que se inició en Brasil pero que ahora se ha extendido a otros países de América Latina, América central y África

entiende la democratización de las nuevas tecnologías como instrumento de inserción y de integración social, desde que el dominio de la informática no solamente abre oportunidades concretas de trabajo y de aumento de la renta, sino también posibilita el acceso a nuevas fuentes de información y espacios de socialización. Esta manera de enfocar las iniciativas permite centrarse en el desarrollo de aplicaciones de los nuevos medios que den alternativas al modo emisor dominante, tal y como reivindica Mansell (2002).

En algunas investigaciones, se ha visto como el acceso a las TIC produce un potencial de desarrollo comunitario al tiempo que implica cambios a nivel personal, como la reducción del aislamiento, mayor confianza en uno mismo, acceso a un abanico mayor de información, generación de empleo y mayores oportunidades de negocio (Grace, 1998).

Dimensión instrumental

Las personas participantes en procesos de alfabetización digital necesitan aprender tanto las herramientas como tener las oportunidades (y el contexto) que les permita aprovechar al máximo dichas herramientas. Hay que tener en cuenta que el traspaso a lo virtual implica nuevos conocimientos y habilidades, además de saber leer y escribir, se necesita, por ejemplo, saber cómo navegar por la página e interactuar con ella, como leer y escribir taxonómicamente, evaluar la fuente del producto, etc. (Knobel y Lankshear, 2002).

La educación debe ser flexible para dar a conocer las adaptaciones de las herramientas a proyectos personales y grupales de todo tipo, facilitar la posibilidad de crear contenidos, y dar un contexto más global a la dimensión instrumental, es decir: situarla en los cambios sociales que vivimos para ayudar a las personas a

entender la complejidad del cambio y, al mismo tiempo, perder el miedo al cambio y saber gestionarlo, para participar de forma activa en sus comunidades.

Cuanto mayor peso tenga la dimensión instrumental mayor éxito tendrá el proyecto de apropiación de tecnologías. No puede haber una renuncia en cuanto a los contenidos. Esto no quiere decir que no haya un cuestionamiento de lo que debe aprenderse y una crítica a modelos tecnocráticos, mercantilistas y deterministas. Pero es importante tener en cuenta que, desde esta crítica, debe fomentarse un aprendizaje de máximos, deben conocerse las herramientas y, al mismo tiempo, sus posibilidades y el contexto en el que se puede sacar partido de estas herramientas.

Creación de sentido

Corremos el riesgo de que los sistemas informáticos, dirigidos por el dinero y por el poder, conviertan nuestra vida en un producto más de la evolución técnica. Frente a esto, el sentido nos permite superar la colonización del mercado y la colonización burocrática y evitar que se imponga una lógica utilitarista que se reafirme a sí misma. La comunidad ha de jugar el papel protagonista de su propia mejora y para ello hay que implicar a los residentes como participantes activos en el proceso (Pinkett, 2001).

Hemos visto como el acceso por sí mismo no asegura que las redes sean apoyos sociales significativos (Kling, 2000). En cambio, si los proyectos se vinculan a las necesidades e intereses de las personas que participan en ellos, se promueven el diálogo y las interacciones igualitarias que animan el aprendizaje, se da una posibilidad real de participar e intervenir activamente en el propio proceso de aprendizaje y se da un sentido a la formación desde los sueños, el sentir y el sentido de cada persona y los que construimos conjuntamente. Si las herramientas cubren

las necesidades de quienes las usan, se proporcionan espacios sociales alternativos y se da voz a las participantes, se consigue éxito en el proyecto y la creación de comunidad (Grace, 1998).

El uso de la tecnología necesita ser contextualizado desde la toma de conciencia acerca de la instrumentalidad de las relaciones entre el ser humano y la máquina, así como de las expectativas comunicativas que gobiernan este tipo de intercambio (Burnett, 2002); de esta forma evitamos caer en el determinismo y que el medio se convierta en el mensaje.

Solidaridad

La cultura de Internet tiene parte de sus cimientos en la colaboración en red y la reciprocidad (Castells, 1997). En este sentido, las redes técnicas pueden apoyar a las redes sociales. Las relaciones que se establecen a través del diálogo igualitario crean lazos de solidaridad entre las personas. El intercambio y la ayuda permite no sólo compartir conocimientos sino también establecer este tipo de lazos en los cuales, las personas se ayudan y se apoyan unas a otras.

Numerosos proyectos de alfabetización digital, como los mencionados anteriormente, tienen como objetivo la apropiación de tecnologías por parte de grupos excluidos, fomentando su participación y el diálogo con el objetivo de que la sociedad civil utilice Internet como instrumento para la igualdad y el desarrollo sostenible.

Igualdad de diferencias

Las pautas de emigración han planteado el desafío de ofrecer a gentes de diversas razas, clases y orígenes las herramientas y competencias que les permiten tener

éxito y participar (Kellner, 2002) ya que una de las fracturas digitales que persiste con más fuerza tiene que ver con el origen étnico (Castells, 2001). Esta tarea presupone que valoremos tanto la diferencia y la especificidad cultural como la igualdad. Aunque no hay una forma universalmente aceptada de desplegar las tecnologías (Kellner, 2002), la igualdad es el valor que debe orientar toda educación progresista. Ya que la cuestión clave no es el desigual acceso a los ordenadores sino la forma desigual de utilizarlos (Warschauer, 2003), hay que asegurar la igualdad de resultados, es decir, a la igualdad informativa y a la adquisición de las capacidades que permiten el uso fluido de la tecnología.

Como ha analizado Giroux (Giroux, 2001), estamos acostumbrados a efectos discursivos de los medios que se centran en el conflicto y en la diferencia y que generan discursos públicos reforzadores de estereotipos y políticas racistas. Por ello, si las ICT e Internet nos dan la posibilidad de contactar con muchas otras comunidades que compartan intereses, abriéndonos la puerta al diálogo con otras muchas realidades culturales, se debería posibilitar el respeto a las diferentes maneras de hacer y a los diferentes saberes y, al mismo tiempo, asegurar que las personas tengan una igual posibilidad de participación y de verse reconocidas.

La voz de los y las participantes en prácticas de alfabetización digital

Los principios pedagógicos que hemos presentado no surgen solamente del desarrollo teórico sino que se sustentan en la investigación y las prácticas de alfabetización digital, tal y como seguidamente veremos.

En este punto presentamos los resultados de la investigación “Percepciones y

posibilidades de los puntos públicos de acceso a Internet” desarrollada por CREA³ y financiada por la Generalitat de Catalunya.

Cuando se llevó a cabo la investigación, existían en Catalunya un total de 593 PIAP's⁴ ubicados en bibliotecas, centros de teletrabajo⁵, puntos Òmnia⁶, puntos de información juvenil y centros de formación de personas adultas. Sobre el universo mencionado, se escogieron 200 PIAP's. Se buscó una muestra extensa más que meramente representativa con el objetivo de recoger, con garantías, todas las particularidades que encerraban en su funcionamiento los PIAP's de todo el territorio catalán y las reflexiones y actuaciones de las personas que hacían uso de ellos. Como punto de partida, se siguió un procedimiento de *afijación proporcional* entre los diversos tipos de espacios que ofrecían PIAP's, ya que esta característica es fundamental para entender la diversidad de accesos. Entre los 200, 94 fueron puntos Òmnia, 67 bibliotecas públicas, 22 centros de formación de personas adultas, 8 centros de teletrabajo y 9 puntos de información juvenil. Tras determinar el número y tipo de centro en los que iba a llevarse a cabo la investigación, la administración y las entidades que se encargan de la gestión diaria de los PIAP's⁷ nos facilitaron un listado de los centros más representativos a tener en cuenta para la investigación en función de otros criterios que podían ser relevantes como el tiempo que hacía que el telecentro estaba en marcha, el número de asistentes habituales, las características socioeconómicas de los asistentes, etc. En total se implicaron en la investigación 200 PIAP's y más de 300 personas.

³ El trabajo de campo se desarrolló en 2002 y 2003.

⁴ En la actualidad son más de 800.

⁵ Telecentro de ámbito rural que dispone de un equipamiento más sofisticado y otros servicios comunes, como salas de reuniones o espacios reservados a teletrabajadores registrados. Actúa como centro de recursos para teletrabajadores, vivero de empresas, centro de formación y punto de acceso a Internet. Tiene un carácter eminentemente proactivo en los ámbitos económico y social hacia el entorno local.

⁶ Telecentro de ámbito urbano que dispone de PIAP's en el que, mediante la figura de un dinamizador, se realizan actividades de dinamización y de formación para combatir la exclusión social.

Metodología

Para el desarrollo de la investigación, se ha utilizado el enfoque metodológico comunicativo⁸, que pretende validar un tipo de explicación de los fenómenos, situaciones o interacciones que se producen en la sociedad, mostrando especial atención a aquello que provoca la exclusión social y a lo que la transforma. La investigación científica basada en un enfoque comunicativo permite una perspectiva de análisis que plantea salidas para superar las desigualdades y la exclusión social. Es un enfoque que facilita el desarrollo de una teoría interpretativa y de análisis de la realidad, constituyendo, asimismo, una profundización de una metodología crítica e innovadora que posibilita superar dualidades teóricas en las ciencias sociales como estructura/individuo, objeto/sujeto y relativismo/universalismo.

Asimismo, una metodología de orientación comunicativa implica un diálogo intersubjetivo entre iguales y muestra la reflexión de las personas como agentes, sus motivaciones y sus interpretaciones, aportando un mayor grado de implicación y consiguiendo unas relaciones entre investigadores e investigados lo más simétricas posibles. No sólo hemos incluido la voz de las personas que educan en los telecentros y de las personas que utilizan estos servicios y/o participan de las diferentes acciones formativas sino que la interpretación de los resultados ha sido fruto de este diálogo e interacción.

Procedimiento

Se han captado las interpretaciones de las personas en sus contextos y por ello la

⁷ La financiación de los PIAP's es pública. La gestión del día a día se realiza de formas muy diferentes. Por ejemplo, en el caso de las bibliotecas, son las bibliotecarias. En el caso de los puntos Òmnia, pueden ser asociaciones de vecinos, entidades de tiempo libre, etc.

investigación se ha llevado a cabo íntegramente en los diferentes telecentros.

Para obtener unos resultados más profundos y contrastados, combinamos técnicas de recogida de datos cuantitativas y cualitativas. En cuanto al trabajo de campo cuantitativo se llevaron a cabo 125 encuestas vía web con 31 variables. Por otro lado, el desarrollo del trabajo de campo cualitativo consistió en: análisis documental, 84 entrevistas telefónicas, 16 entrevistas en profundidad, 10 grupos de discusión comunicativa, 14 relatos comunicativos de vida cotidiana y 2 observaciones participantes comunicativas.

Se entrevistó a responsables de la gestión de los telecentros, dinamizadores y participantes que son personas de diferentes géneros, edades, culturas, niveles educativos y niveles de ingresos, buscando así representar la riqueza de agentes implicados en el alfabetismo digital.

El trabajo de campo se llevó a cabo en dos fases: en la primera se elaboró una guía de trabajo para todos los participantes en la investigación. Tanto los investigadores, como los participantes, y las personas trabajadoras de la administración pública que realizaron el encargo de la investigación, conocían los guiones de las diferentes técnicas, es decir, la información sobre la que se deseaba dialogar, la manera como iba a recogerse la información y cómo iba a analizarse. La segunda fase del trabajo de campo dio pie a comentar algunos de los resultados del análisis de la fase previa.

Resultados

Interacciones

A lo largo del trabajo de campo se constató que las prácticas de alfabetización que mejor funcionaban se basaban en el apoyo y el trato de tú a tú. Los y las

⁸ Se puede consultar información sobre este enfoque en el apartado de “Investigación” de la web del Centro

participantes valoraron sobre todo que las personas formadoras fueran capaces de conectar con la gente, fueran abiertas, sin prejuicios, estuvieran dispuestas a ofrecer su apoyo a lo largo del proceso de aprendizaje y que el trato en las clases fuera igualitario. Tanto dinamizadores y dinamizadoras de los puntos como participantes, subrayaron la importancia de la creación de un clima que permitiese fomentar la participación y recoger las aportaciones de todas las personas del grupo, sus conocimientos y sus experiencias. Un clima en el que todo el mundo aprendiera de todo el mundo.

Por otra parte, en algunos de los puntos que participaron en la investigación, se ofrece un servicio a otras entidades y asociaciones del territorio. En este sentido, uno de los objetivos futuros de los centros es la consolidación de redes para canalizar las acciones alfabetizadoras. Las relaciones que se establecen dentro y fuera de los puntos son la base de todo el proceso de aprendizaje posterior.

Competencias

Por lo que respecta a las competencias, se recogió que resultados inteligentes dan lugar a planteamientos inteligentes y que se debe potenciar que las personas pasen de ser aprendices a creadoras. Se comentó en relatos y grupos de discusión que el proceso de formación debía partir de altas expectativas y no poner freno a lo que las personas son capaces de aprender. Ése, en general, es el punto de partida de la formación y garantiza el éxito. Por otra parte, se destacó que basar el aprendizaje en las competencias de las personas participantes permite recoger y aprovechar su experiencia para nuevos aprendizajes, tanto propios como del grupo.

Los dinamizadores y dinamizadoras subrayaron que en los procesos formativos las

personas adquieren contenidos, habilidades y seguridad que les permiten pasar de ser alumnos a ser enseñantes, a diseñar proyectos propios y a hacer sus propias contribuciones en diferentes contextos. Posteriormente a la formación digital, las personas aumentan su interés y adquieren habilidades que hacen que se planteen retos tecnológicos, inventen soluciones y hagan “cosas sorprendentes”.

Dimensión instrumental

En los resultados del trabajo de campo, se constató que los y las participantes de los PIAP's tienen muchas ganas de aprender. Se recogió a menudo el comentario de que nunca tienen suficiente con las cosas que aprenden y que aprovechan al máximo todos los huecos que tienen en sus agendas para seguirse formando. Se valora mucho el poder trabajar contenidos y que haya una amplia oferta que permita aprender muchas cosas y los cursos y las actividades siempre se hacen cortos.

Para los diferentes agentes implicados, no sólo se trata de formar en contenidos tecnológicos sino en el acceso a la información, su selección y su tratamiento de manera que la información se convierta en conocimiento que, a su vez, permita desarrollar las habilidades que hacen posible acceder a nueva información y trabajar con ella. La formación ha de ser integral y debe ofrecer una información útil y práctica que pueda mejorar la calidad de vida de la ciudadanía, combinando los contenidos con los procedimientos. Se busca que las personas usuarias desarrollen sus capacidades y sean autónomas, y no que el contenido tecnológico sea una finalidad en sí mismo.

Cooperación

La cooperación es una de las bases de la metodología. Se potencia y se fomenta que haya colaboración entre las personas que forman el grupo de aprendizaje. Las personas formadoras no ven inconveniente en el hecho de que, durante las sesiones, las personas participantes hablen entre ellas y, conjuntamente, se vayan resolviendo las tareas propuestas. Se va creando una dinámica y las personas, mientras van aprendiendo, se dedican también a enseñar a otros compañeros y compañeras hasta el punto de que, a veces, consideran incluso que aprenden más mediante el intercambio entre iguales. Se genera una dinámica de trabajo en red formando grupos heterogéneos.

Además del aprendizaje entre iguales que hemos comentado, tanto participantes como dinamizadores y dinamizadoras tratan de generar una dinámica en la que se compartan recursos e información. Se comentó a menudo que se debe aprovechar la ayuda mutua que, muchas veces, aparece de forma espontánea. Muchos de los centros aprovechan los recursos al máximo y esto implica compartirlos. En algunos puntos, para reforzar la formación, se organizan grupos de trabajo autónomos a partir de los intereses comunes de las personas que los integran, dando así respuesta a varios usos al mismo tiempo.

Se recogió que las personas participantes ven de forma muy positiva las redes de intercambio y de relación que se producen en los puntos.

Participación de los cambios

Las participación de los cambios implica tanto la transformación individual (cambios personales) como la colectiva (aportar a la sociedad). Una alta dimensión instrumental y el conocimiento de las novedades tecnológicas hacen que las

personas se interesen por aplicar estas tecnologías y conocimientos a otros espacios cotidianos y consideren que es una estimulación para no cerrarse.

En los puntos, según se constató desde las diferentes técnicas de recogida de información desarrolladas, se produce una transformación personal que tiene que ver con la autoestima y con aquello que las personas se sienten capaces de hacer, transfiriendo lo que aprenden y la seguridad que adquieren a otras esferas de la cotidianeidad.

Existe un interés generalizado por participar activamente de los cambios sociales y, en algunos de los proyectos, esto se pone en evidencia en los objetivos que se proponen. En general, la formación no se piensa como una finalidad en si misma sino como una opción para participar activamente en la sociedad actual y en su transformación. A través de ella, algunas personas se sienten más útiles socialmente y experimentan más su inclusión y participación en la sociedad, colaborando en organizaciones solidarias, dinamizando su barrio o municipio, o poniéndose en contacto con gente que comparte sus mismos intereses.

Por otro lado, en las zonas rurales se suma la necesidad de conseguir un desarrollo tecnológico y económico sostenible. Para ello, defienden tener puntos en la propia población que puedan incidir en el reequilibrio territorial. De esta forma se evitarán los desplazamientos hacia otros centros permitiendo que todo el mundo pueda acceder fácilmente y aportar a la red.

Utilidad de la formación

La utilidad de la formación se produce por el equilibrio entre la dimensión instrumental y las interacciones, los valores y las emociones de las personas participantes.

Se constató que se valora muy positivamente el hecho de que los aprendizajes adquiridos permitan mejorar los proyectos personales. La utilidad da un sentido a la formación y genera una mayor ilusión por la misma como se mantiene en la afirmación de una persona participante que, en uno de los relatos dijo: “Yo creo que vendré aunque tenga ordenador en casa”.

Tratamiento de la diversidad

En general, se detectó que los grupos que acceden a la formación digital son muy heterogéneos en cuanto a origen étnico, edad, nivel de formación, etc. Es una tendencia creciente por las propias características de la sociedad actual y porque los PIAP's tienen el objetivo declarado de llegar al máximo número de personas y buscan activamente que en las acciones formativas participe más gente y que provenga del máximo número posible de colectivos que componen la sociedad a la que dan servicio.

Por ello, desde los centros se valora que las prácticas de alfabetización digital busquen aquello que tenemos en común, promuevan el hacer cosas juntos, consideren que cada uno puede aportar desde su identidad y que se potencien las habilidades de todos y todas.

A menudo, desde los diferentes puntos, se comentó que cuando se comparten intereses comunes, puede haber gente muy diferente que sea capaz de entenderse y llegar a un mismo nivel de formación. Precisamente, el aprendizaje de la tecnología une intereses, evitando la discriminación por cuestiones culturales, de edad o de discapacidad. Los centros, por definición, se conciben como espacios abiertos a todo el mundo y este planteamiento inclusivo inicial ayuda a superar prejuicios sociales y facilita la participación y la inclusión final.

En algunos casos, se quiere conseguir que poblaciones y territorios pequeños puedan participar del proceso de transformación y convertirse en referentes en el tema tecnológico.

Conclusión

El punto de partida de la reflexión teórica y de la investigación que hemos presentado es que el empoderamiento tecnológico tiene que ver con la transformación social y no sólo con el acceso a las TIC o la formación instrumental en TIC. En este sentido, el contexto de aprendizaje de la tecnología es básico y no cualquier contexto educativo es válido para el empoderamiento. Al fin y al cabo, alfabetizarse es una forma de leer el mundo.

La metodología que se basa en los principios del aprendizaje dialógico consigue empoderar a las personas porque combina la dimensión instrumental del aprendizaje con la participación individual y colectiva desde las capacidades que tenemos, la solidaridad, la transformación y el sentido. Que la tecnología nos determine o nos condicione de alguna forma tiene que ver con cómo organizamos su uso. La investigación ha mostrado que las personas somos agentes de transformación y no sólo de adaptación (Freire, 1997) y que, desde un contexto adecuado, podemos participar activamente de la sociedad de la información.

Bibliografía

Beck, U; Giddens, A & Lash, S. (1997). Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno. Madrid: Alianza.

Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2003). La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas. Barcelona: Paidós.

Burnett, R. (2002). Technology, learning and visual culture. In I. Snyder (Ed.), Silicon Literacies. Communication, innovation and Education in the Electronic age (pp. 130-140). New York: Routledge.

Castells, M. (1997-1998). La Era de la Información. Vol. 1: La sociedad red; Vol. 2: El Poder de la identidad y Vol 3: Fin de Milenio. Madrid: Alianza Editorial.

Castells, M. (2001). Internet Galaxy. Reflections on the Internet, Business and Society. Oxford: Oxford University Press.

CREA. (1995-1998). Habilidades comunicativas y desarrollo social . Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Dirección General de Investigación Científica y Técnica. DGICYT - MEC.

Dutton, W. (2004). Social Transformation in an Information Society: Rethinking Access to You and the World. Paris: UNESCO.

Flecha, R. & Tortajada, I. (1998). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo en Imbernón, F. (coord.) La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Barcelona: Graó.

Freire, P. (1997). A la sombra de éste árbol. Barcelona: El Roure.

Giddens, A. et alt. (1990). La teoría social hoy. Madrid: Alianza.

Giddens, A . (1995^a). Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea. Barcelona: Península.

Giddens, A. (1995b). *La transformación de la identidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Cátedra.

Giroux, H. (2001). *Public spaces, private lives: Beyond the culture of cynicism*. New York: Rowman & Littlefield.

Grace, M. (1998). Using communication and information technologies to empower women in rural communities, in Falk, I (ed.). *Conference proceedings of the International Simposium on Learning Communities, Regional sustainability and the Learning Society*. Launceston: Centre for Research and Learning in Regional Australia. 150-158.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I y II. Madrid: Taurus.

Kellner, D. (2002). Technological revolution, multiple literacies, and the restructuring of education. In I. Snyder (Ed.), *Silicon Literacies. Communication, innovation and Education in the Electronic age* (pp. 130-140). New York: Routledge.

Kling, R. (2000). Learning about information technologies and social change: The contribution of social informatics. *The Information Society*, 16(3), 217-232.

Knobel & Lankshear, C. (2002). What am I Bid? Reading, writing and ratings at eBay.com. In I. Snyder (Ed.), *Silicon Literacies. Communication, innovation and Education in the Electronic age* (pp. 130-140). New York: Routledge.

Mansell, R. 2002. From Digital Divides to Digital Entitlements in Knowledge Societies. *Current Sociology*, 50, 407-426.

Pinkett, R. (2001). *The Camfield Estates – MIT Creating Community Connections Project: Strategies for Active Participation in a Low- to Moderate-Income Community*.

Paper submitted to the Second Kyoto Meeting on Digital Cities, October 18-20, 2001, Kyoto, Japan.

Thompson, J.B. (1998). Los media y la modernidad. Barcelona: Paidós.

Warschauer, M. (2003). Dissecting the “Digital Divide”: A Case Study in Egypt. *The Information Society*, 19, 297-304.

Warschauer, M. (2003). Demystifying the Digital Divide. The simple binary notion of technology haves and have-nots doesn't quite compute. *Scientific American*, August 2003.

Recepción: 16 de julio de 2008. Aprobación: 19 de Octubre de 2008

Para citar este trabajo en bibliografías según APA:

Tortajada, I. y Pulido, M. (2008). Alfabetización digital dialógica. *Global Media Journal – Edición Iberoamericana*. Vol. 5 # 10. Recuperado el x de xxxx de 200x de:
<http://gmj.mty.itesm.mx/alfabetizaciondigital.pdf>