



Humanidades digitales, diálogo de saberes y prácticas colaborativas en red

Cátedra UNESCO de comunicación



IV. COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN, FORMACIÓN Y PROFESIONES

La exploración de las prácticas de alfabetización digital. Una aproximación basada en proyectos para el desarrollo de la alfabetización en el aula de lengua extranjera EFL

Diego Ubaque Casallas
dubaque@javeriana.edu.co

Resumen

Este estudio de investigación acción miró dentro de diferentes proyectos de clase de alumnos en un aula B1 de lengua extranjera EFL para comprender cómo surgieron las prácticas de alfabetización digital, en una universidad privada en Bogotá, Colombia. El estudio examinó la alfabetización digital como prácticas socialmente situadas apoyadas de habilidades esenciales para mejorar los procesos de aprendizaje en lenguas. El estudio documentó los conocimientos digitales de un grupo de estudiantes y cómo en el desarrollo de diferentes proyectos de clases surgieron diferentes prácticas de alfabetización digital. Además, las prácticas de alfabetización digital fueron emergieron por medio de elementos como el acuerdo y la negociación de significado, mostrando así que los estudiantes colaboraron entre sí para regular su propio aprendizaje y hacer de este una actividad situada y colaborativa.

Palabras clave: *alfabetización digital, alfabetización, el aprendizaje colaborativo.*

Introducción

Durante la última década, se ha dirigido una mayor atención hacia el aprendizaje de los estudiantes en la era digital (Lea, 2013). Para Schmier (2014, p. 39) “estamos viviendo en tiempos emocionantes, donde las nuevas modalidades de las tecnologías de la comunicación están expandiendo nuestra comprensión de la lectura.” En consecuencia, las oportunidades para nuevas competencias y, por tanto, nuevas formas *para/y* de la enseñanza han tenido su entrada en el aula de Inglés como lengua extranjera.

Con esto en mente, el concepto de alfabetización digital ha emergido en el panorama de la educación como “aquellas prácticas socialmente situadas y apoyadas por habilidades, estrategias y posturas que permiten la representación y la comprensión de las ideas utilizando una serie de modalidades habilitadas por las herramientas digitales” (O’Brien y Scharber de 2008, p. 67). Gracias a esto, este documento pretende entonces contribuir a un cuerpo de investigación sobre la alfabetización digital al reconocer que “las tecnologías informáticas y multimedia exigen nuevas habilidades y competencias y la educación pueda ser relevante para los problemas y retos de la vida contemporánea.

Consideraciones teóricas

El estudio de la alfabetización en el contexto EFL ha sido amplio. Sin embargo, este conocimiento podría venir desde Freire (1985), quien argumentó que la alfabetización debe ser una herramienta para la transformación personal y el cambio social. Este punto de vista pone la alfabetización como una práctica socialmente situada “... entendida como un proceso por el cual el individuo socializa su participación en un grupo de comunidades alfabetizadas específicas y, a su vez, participa en la formación de las prácticas sociales de estas comunidades” (Lam, 2000, p. 459). Kellner y Share (2005) hacen eco de esta última idea sosteniendo que “la alfabetización consiste en obtener las habilidades y conocimientos para leer, interpretar y producir ciertos tipos de textos y artefactos y para obtener las herramientas intelectuales y capacidades para participar plenamente en la cultura y la sociedad de uno” (p. 369).

La alfabetización digital como la alfabetización emancipadora

En el desarrollo de cualquier tipo de alfabetización, los escritos de Freire han tenido una influencia particular sobre cómo se entiende la alfabetización. Para Freire (1985) la educación es política y, como tal, nunca puede ser neutral. O bien se trabaja para el “domesticación de los estudiantes” o para la “liberación” de los mismos (p. 131). Entonces, si la alfabetización y en este caso la alfabetización digital se ven desde este supuesto, la educación desde la alfabetización sin importar las circunstancias es de hecho “un proceso de empoderamiento” (Kagitcibasi *et al.*, 2005, p. 478).

Para Chamberlin (1997) el empoderamiento es un proceso en el que la toma de decisiones, el acceso a la información, y la capacidad de aprendizaje son importantes para el individuo. En los términos más básicos, “el empoderamiento implica un sentido de control personal, o agencia, incluyendo la creencia de que las acciones de uno darán lugar a un resultado deseado” (Shellman, 2014, p. 21). Por lo tanto, cualquier aspecto de la alfabetización que pudiera surgir dentro de un salón de clase de inglés como lengua extranjera debe tener como objetivo principal el proporcionar a los estudiantes las herramientas y el conocimiento para entender que “la tecnología nos da una gran cantidad de energía, pero también nos restringe de muchas maneras” (Bali, 2016, p. 25).

La escritura como una habilidad alfabetización digital

Con el crecimiento de las tecnologías de la información, poco se ha documentado sobre la importancia de saber cómo escribir en la era digital. Hyland (2009, p. 26) define la escritura como “un acto social que puede ocurrir dentro de situaciones particulares”. Por lo tanto, la escritura se ve influida no solo por las actitudes personales y experiencias previas que el escritor aporta a la escritura sino también por el impacto de los contextos políticos e institucionales específicos en la escritura o el proceso de escritura se desarrollan. “Sin embargo, la escritura tiene que ser vista incluso más allá de este **ámbito**, ya que la escritura no solo es comúnmente utilizada para las interacciones sociales, sino que también sirve como una herramienta para la auto-expresión (Feldman, 2011) y la adquisición de nuevas habilidades (Graham y Harris, 2005).

La lectura como una habilidad para una alfabetización digital

“El reciente crecimiento en las prácticas de alfabetización digital mediadas ha proporcionado oportunidades para nuevas formas de integrar múltiples modos semióticos en formas dinámicas y fluidas.” (Omerbaišić, 2015, p. 474). Estos modos han abierto así un nuevo espacio para los estudiantes de aprendizaje de idiomas para negociar con el conocimiento existente de manera digital. Sin embargo, dado que dicha negociación resulta ser mediada por la tecnología, la lectura debe no debe ser solo vista como una habilidad alfabetización compuesta de varias sub-habilidades tales como vocabulario y comprensión (Shaywitz, 2003), pero en cambio como una tarea compleja que requiere la integración y coordinación de numerosos procesos cognitivos. Por esto, la lectura y saber leer en el medio digital son procesos interactivos en el que, lo que se ha conocido como un “texto”, se transforma en un elemento más versátil y, en general, los estudiantes se convierten en generadores de significado a través de sus propias interpretaciones.

Contexto del estudio

Este estudio se llevó a cabo durante el primer semestre académico de 2016 en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia. La Pontificia Universidad Javeriana, en adelante como PUJ, es una universidad católica reconocida por el gobierno de Colombia y tiene como objetivo servir a la comunidad en general. La PUJ cree en la promoción de la formación integral de las personas, los valores humanos, el desarrollo y la transmisión de la ciencia y la cultura, y está decidida a contribuir al desarrollo, la orientación, la transformación crítica y constructiva de la sociedad.

Metodología

Dado que la PUJ tiene como objetivo principal la formación integral de las personas que se destacan por su alto sentido de la responsabilidad humana, **ética**, académica, profesional y social, 26 jóvenes-adultos que participaron en este estudio fueron vistos como seres humanos capaces de transformar la realidad donde vivían. Esta propuesta se llevó a cabo con estos 26 estudiantes que hacían parte de diferentes programas de formación dentro de la universidad. El estudio tomó como metodología de investigación la investigación-acción, ya que “la investigación-acción tiene una variedad de propósitos en función de las preguntas de investigación que se persiguen y las inclinaciones filosóficas y teóricas del investigador” (Titchen, 2015, p.

2). La investigación-acción entonces en este estudio fue vista como un proceso en el que la planificación, actuación, observación y reflexión (Newby, 2010) fueron fundamentales para documentar y comprender las prácticas de alfabetización de los alumnos.

Herramientas de recolección de datos y resultados

Como en el estudio se utilizaron los productos pedagógicos de los estudiantes, entrevistas semiestructuradas y formatos de autoevaluación, el correspondiente análisis de este material y la intervención pedagógica del estudio fueron examinados a la luz del ciclo de investigación propuesto por Newby (2010). Partiendo de Newby (2010), el estudio siguió cuatro etapas para explorar y entender las prácticas de alfabetización a partir de la utilización y manipulación de diferentes herramientas digitales por parte de los alumnos.

La planificación

Teniendo en cuenta que no sólo el aprendizaje por proyectos, de acá en adelante PBL en sus siglas en inglés) puede mejorar el desarrollo de la solución de problemas, pensamiento de orden superior, y las habilidades de investigación en los estudiantes (Gultekin, 2005), sino que también permite una participación activa de los estudiantes en el aprendizaje permitiendo su conexión con los problemas del mundo real (Curtis, 2002), PBL se eligió para ser la metodología de intervención pedagógica del estudio.

Para adaptarse a los nuevos procesos de alfabetización, es esencial que cada estudiante aprenda de manera individual (Teele, 2000), es decir, la instrucción y la enseñanza deben variar para “estimular y animar a los estudiantes a utilizar sus propios estilos de aprendizaje” (Sherman, 2014, p. 3). Es importante entonces destacar que un serie cuestion clave surgió a partir de esta afirmación. En la medida en que la alfabetización digital añade la dimensión de la participación de los usuarios, “la capacidad de crear, reutilizar y difundir contenidos” (Potter, 2010) es fundamental para realizar un seguimiento de cualquier construcción alfabetización. Por esto, cualquier persona digitalmente alfabetizada debe ser alguien capaz procesar del contenido digital de manera crítica (Park y Burford, 2013).

La actuación: los procesos de aprendizaje

Vygotsky (1978) afirmó que el aprendizaje se produce a través de interacciones significativas y que el lenguaje es tanto social como un importante facilitador del aprendizaje. Por esta razón, en esta etapa, los proyectos comenzaron a ser llevado a cabo por los estudiantes. Es esencial mencionar que la perspectiva de aprendizaje por proyectos fue considerada para promover “el aprendizaje activo y profundo a través de involucrar a los estudiantes en un asunto mundo real en un entorno de colaboración” (Chowdhury, 2015, p. 82), los mismos proyectos llevados a cabo por estudiantes estaban llenos de un componente de resolución de problemas.

La observación

Al igual que en la etapa de *la actuación*, los estudiantes hicieron evidente su capacidad para personalizar y enriquecer tanto lo que iba a ser aprendido como las condiciones y circunstancias en las cuales había

que aprender o negociar de acuerdo con la tarea asignada. Aquí, los proyectos, resultados y actividades de clase se utilizaron para entender los procesos de aprendizaje de los Estudiantes en un salón de clase de inglés como lengua extranjera.

A pesar de que la lengua escrita puede ser ante todo un proceso lineal y secuencial (Kress, 2003); este estudio pretendió ver la escritura no desde un formato lineal, sino compuesta por nuevos modos digitales. Se aconsejó a los estudiantes a hacer uso de una herramienta web con el fin de dar cuenta de su línea de la escritura como un proceso de andamiaje. La plataforma Padlet.com se utilizó, ya que permite a los guardar imágenes, vídeo, audio y presentaciones. Teniendo en cuenta que hacer, contribuir y compartir son actividades importantes (Alvermann, 2010), este espacio en línea se utilizó para que los estudiantes compartieran sus trabajos por proyectos y sus reflexiones sobre los procesos mismos ante el desarrollo de las actividades de clase.

Como ejemplo de las tareas recogidas, vale la pena mencionar que por medio de un simple proyecto de clase Sofia fue capaz de hacer distinciones entre las ideas, encontrar relaciones entre ellas y adoptar una perspectiva personal para comprender mejor el tema a trabajar. Esto puede ser visto como un enlace para el pensamiento crítico que ha sido definido en términos generales como “una forma de pensamiento de orden superior que la gente utiliza para resolver los problemas encontrados en los entornos en los que se ubican” (Han-Yu, Gwo-Jen y Hong- Sheng, 2015, p. 299).

Después de indagar un poco más en los datos recolectados, la alfabetización seguía arraigada en la lectura y la escritura. Sin embargo, la práctica de alfabetización involucro textos multimodales (Kress y Van Leeuwen, 2001), que se extendió por los distintos estilos de evaluación. Es importante señalar aquí que un texto multimodal contiene múltiples “recursos en forma social y cultural” (Bezemer y Kress, 2008, p. 171), y puesto que los estudiantes utilizaron memes, imágenes y grabaciones de audio para construir significado dentro de los modos de representación que ellos mismo eligieron, se puede argumentar que los estudiantes se sumergieron en un camino para un nuevo proceso de alfabetización que en este caso se dio de manera digital.

Otro tema importante que surgió de la observación de las actividades y proyectos de aula fue que los alumnos tuvieron la oportunidad de colaborar. Esta interacción se produjo como un diálogo guiado por una actividad intencionada entre un hablante y un oyente (Lantolf y Pavlenko, 1995), que en este caso se produjo entre los estudiantes de diferentes rutas de carreras y formaciones académicas. Este hecho puede ser visto como una de las primeras medidas tomadas por los estudiantes para vincularse a un determinado grupo. Esto sería “demostrar actitudes específicas, lealtades, esfuerzos y motivos” (Huang, Chen, y Chien, 2015, p. 35) lo que les habría permitido hacer más que cumplir con una tarea determinada. Cameron (1999) reconoce esto con el argumento de que la autoestima, la eficacia derivada de grupo, auto-eficacia, y satisfacción con la vida de los estudiantes también mejoran mediante el desarrollo de un mayor sentido de afinidad.

La reflexión

En una fase determinada, la reflexión “nos emancipa de la actividad meramente impulsiva y rutinaria... nos permite dirigir nuestras acciones con visión de futuro y planificar de acuerdo a los propósitos y puntos de vista de los que somos conscientes. Nos permite saber lo que somos cuando actuamos “(Schön, 1983, p. 17). Por lo tanto, y como el propósito del estudio fue documentar y explorar el desarrollo de la alfabetización digital del alumno, algunos formatos de autoevaluación fueron recolectados para 1) analizar

y determinar qué resultados de aprendizaje se lograron (Gronlund, 2006); y 2) la capacidad del alumnado para comprender conceptualizar, y pensar críticamente (Karnilowicz, 2012) en torno a las actividades y proyectos llevados a cabo en la clase.

Por lo tanto, otra reflexión importante mencionar aquí es que los estudiantes fueron capaces de hacer cosas para condicionar o tienen algún efecto en las relaciones sociales en las que están inmersos (Layder, 2006). Podría decirse entonces que las oportunidades proporcionadas a través de los proyectos de la clase para que los estudiantes se construyesen a sí mismos como seres humanos y los estudiantes del idioma fueron más allá de una visión de instrucción de la clase EFL y abrieron un espacio para el desarrollo y la construcción de una conciencia crítica.

Pensamientos finales

Aunque “los investigadores de las teorías de alfabetización generalmente han evitado asociarla con determinados canales de comunicación o tecnologías específicas” (Lea, 2013, p. 108), tiene que ser reconocido que en el ámbito de las nuevas alfabetizaciones como la alfabetización digital, todavía hay mucho que decir en relación con la construcción del conocimiento detrás de las herramientas digitales. Las nuevas maneras de alfabetizar en asociación con las nuevas tecnologías, no importa la forma en que están etiquetadas, conocimientos básicos de electrónica (Warschauer, 1999), la educación mediática (Lee, 2010) o simplemente la alfabetización digital (O’Brien y Scharber, 2008), están sin duda produciendo un profundo cambio en el aula de inglés como lengua extranjera.

En este estudio se hizo evidente que la alfabetización digital puede desarrollarse a partir de enfoques multimodales. Un ejemplo de esto es que las tareas pedagógicas pueden involucrar, motivar y mejorar la escritura con la infusión de la tecnología y las herramientas digitales. Aunque este hallazgo puede sonar obvio, el uso intencional de herramientas digitales para producir la escritura ayudó a los estudiantes en la selección de estrategias de aprendizaje para hacer frente a las tareas académicas propuestas. Los estudiantes también pudieron colaborar en la generación de una opinión o del conocimiento adquirido o transformado.

Referencias

- Alvermann, D. (2010). *Adolescents' online literacies*. New York: Peter Lang.
- Bali, M. (2016). Digital skills and digital literacy. *Literacy Today*, 33(4), 24-25.
- Bezemer, J., y Kress, G. (2008). Writing in multimodal texts: a social semiotic account of designs for learning. *Written Communication*, 25(2), 166–195.
- Cameron, J. (1999). Social identity and the pursuit of possible selves: Implications for the psychological well-being of university students. *Group Dynamics*, 3, 179– 189.
- Chamberlin, J. (1997). A working definition of empowerment. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 20 (4), 43-46.

- Chowdhury, R. K. (2015). Learning and teaching style assessment for improving project based learning of engineering students: a case of United Arab Emirates University. *Australasian Journal of Engineering Education*, 20(1), 81-94. doi:10.7158/D13-014.2015.20.1
- Curtis, D. (2002). The Power of Projects. *Educational Leadership*, 60(1), 50-53.
- Feldman, D. (2011). Beyond the classroom: writing as therapy. *Journal of Poetry Therapy*, 24, 93–104.
- Freire, P. (1985). *The politics of education*. New York: Bergin & Garvey.
- Graham, S., y Harris, K. R. (2005). *Writing better: effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore: Brookes.
- Gronlund, N. E. (2006). *Assessment of student achievement*. Boston: Pearson
- Gultekin, M. (2005). The effect of project based learning on learning outcomes in the 5th grade social studies course in primary education. *Educational Sciences: Theory and Practice* 5(2): 548–56
- Han-Yu, S., Gwo-Jen, H., y Hong-Sheng, C. (2015). An integrated contextual and web-based issue quest approach to improving students' learning achievements, attitudes and critical thinking. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(4), 299-311.
- Huang, L., Chen, S., y Chien, C. (2015). The effect of university ranking on learning satisfaction: Social identities and self-identity as the suppressor and mediators. *Asian Journal of Social Psychology*, 18(1), 33-42. doi:10.1111/ajsp.12064
- Hyland, K. (2009). *Teaching and researching writing*. Essex: Pearson Education Limited.
- Kagıtcıbası, C., Goksen, F., y Gulgoz, S. (2005). Functional adult literacy and empowerment of women: Impact of a functional literacy program in Turkey. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(6), 472-489.
- Karnilowicz, W. (2012). A comparison of self-assessment and tutor assessment of undergraduate psychology students. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 40(4), 591-604.
- Kellner, D., y Share, J. (2005). Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 369-386. doi: 10.1080/01596300500200169
- Kress, G., y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Londres: Routledge.
- Lam, W. S. E. (2000). L2 literacy and the design of the self: a case study of a teenager writing on the Internet. *TESOL Quarterly*, 34(3), 457 -481.
- Lantolf, J. P., y Pavlenko, A. (1995). Sociocultural theory and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 108-124.
- Layder, D. (2006). *Understanding social theory*. London: Sage.
- Lea, M. R. (2013). Reclaiming literacies: competing textual practices in a digital higher education. *Teaching In Higher Education*, 18(1), 106-118.
- Lee, A. Y. L. (2010). Media Education: Definitions, Approaches and Development around the Globe. *New Horizons in Education*, 58(3), 1-13.

- Newby, P. (2010). *Research methods for education*. Essex: Pearson Education Limited.
- O'Brien, D., y Scharber, C. (2008). Digital literacies go to school: potholes and possibilities. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52, 66-68. doi:10.1598/JAAL.52.1.7 17
- Omerbaišić, D. (2015). Literacy as a translocal practice. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(6), 472-481. doi:10.1002/jaal.389
- Park, S., y Burford, S. (2013). A longitudinal study on the uses of mobile tablet devices and changes in digital media literacy of young adults. *Educational Media International*, 50(4), 266-280.
- Potter, W. J. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54, 675–696.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schmier, S. (2014). Popular culture in a digital media studies classroom. *Literacy*, 48(1), 39-46. doi:10.1111/lit.12025
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: a new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Alfred A. Knopf
- Shellman, A. (2014). Empowerment and Experiential Education: A State of Knowledge Paper. *Journal of Experiential Education*, 37(1), 18-30.
- Sherman, C. (2014). Technology skill development among education Majors. *Journal of Technology Studies*, 40(2), 2-10.
- Teele, S. (2000). *Rainbows of intelligence: exploring how students learn*. Thousand Oaks: Corwin Press
- Titchen, A. (2015). Action research: genesis, evolution and orientations. *International Practice Development Journal*, 5(1), 1-16.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: the development of higher mental processes*. Londres: Harvard University Press.
- Warschauer, M. (1999). *Electronic literacies: language, culture, and power in online education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.