

## **0.1 La integración curricular a través del enfoque a la alfabetización electrónica en la enseñanza de idiomas extranjeros**

**Autor: Pedro Castro Álvarez**

### **Resumen**

El presente artículo diserta sobre la necesidad de lograr la integración curricular entre la enseñanza de idiomas extranjeros y la alfabetización electrónica tomando como base dos conceptos claves: alfabetización y competencia comunicativa. Un análisis de ambas nociones conduce a descubrir suficientes áreas coincidentes que posibilitan su integración en el plano de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Se hace un estudio histórico del concepto de “alfabetización” y los cambios provocados por el desarrollo de la sociedad actual. Igualmente se analiza la necesidad de desarrollar ambas áreas de habilidades sobre la base de la idea moderna de alfabetización.

### **Palabras claves**

Alfabetización, alfabetización electrónica, enseñanza de idiomas extranjeros, competencia comunicativa, competencia comunicativa electrónica, enseñanza de idiomas asistida por computadoras.

### **Key words**

Literacy, electronic literacy, foreign language teaching, communicative competence, electronic communicative competence, computer-assisted language learning.

### **Introducción**

El problema de la integración de los saberes se ha convertido en uno de los principales problemas que enfrenta la educación contemporánea. En un mundo globalizado, en el que el volumen de información tiende a aumentar apresuradamente se hace necesaria la capacidad de reconocer las interconexiones naturales entre los diferentes procesos.

El desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones y su amplia utilización en disímiles áreas ha sido un estímulo y al mismo tiempo resultado de la globalización. De tal manera, la visión de las nuevas tecnologías como

instrumentos ha comenzado a ceder ante su concepción como una de las “nuevas alfabetizaciones”.

La noción misma de alfabetización es de naturaleza integradora y por ende el concepto de alfabetización electrónica, que nombra a este tipo particular de alfabetización funcional, también lo es. Esta nueva concepción, que se define como “el dominio de las características especiales de la producción e interpretación de textos en un medio electrónico” (Warschauer, 2002b), ofrece consecuentemente amplias posibilidades de ser integrada a los procesos de enseñanza-aprendizaje, de ahí su gran impacto en la enseñanza con apoyo de la tecnología.

### **Desarrollo**

La enseñanza de idiomas extranjeros es una de las áreas de la educación en las que históricamente se ha hecho un amplio uso de los avances tecnológicos de cada época. Tampoco en la era de la Internet ha quedado rezagada esta rama de la enseñanza. Sin embargo, la idea hasta hace relativamente poco fue aprovechar las tecnologías como herramientas o recursos en función de mejorar el aprendizaje de lenguas foráneas. Como consecuencia, es todavía la concepción prevaleciente considerar el desarrollo de la alfabetización electrónica como un objetivo secundario en relación con el objetivo fundamental de enseñar el idioma extranjero.

El impacto de la importancia adquirida por la alfabetización electrónica con respecto al llamado “aprendizaje de idiomas asistido por computadoras” se debe a su particular relación con los procesos que ocurren durante la asimilación de un idioma extranjero, a través de un concepto que ha devenido esencial en esta rama: la competencia comunicativa. De ahí que se manifieste una relación especial entre ambos conceptos que deviene base para la integración curricular.

La conceptualización de “alfabetización electrónica” debe partir de la posición que se asume con respecto al propio término “alfabetización”, el cual es considerado un concepto clave en la integración curricular (Jurasek, 1996).

Bawden (2002) considera que el término “alfabetización” siempre ha tenido una naturaleza dual. La primera, y más simple, acepción, sólo se refiere a la capacidad de leer y escribir. La segunda incluye desde luego esta habilidad, pero también

algo más amplio: “El concepto de alfabetización va más allá de la pura capacidad de leer y escribir; siempre ha significado la capacidad de leer, escribir, y entender. Es el acto de cognición fundamental” (Gilster 1997; citado por Bawden, 2002). Igualmente, como Clifford (1984; citado por Bawden, 2002) sugiere, la comunidad de expertos ha abandonado la dicotomía alfabetizado / analfabeto como punto de partida, en favor de una concepción de la alfabetización como un *continuum*; en un extremo está la capacidad de reproducir combinaciones de letras; en el otro, comportamientos de aprendizaje lingüístico como lo son el razonamiento lógico, las destrezas cognitivas de orden superior, y el pensamiento. La UNESCO (1986) distingue la alfabetización simple de la “alfabetización funcional” e incorpora las dimensiones contexto sociocultural y aprendizaje:

“Una persona se considera alfabetizada cuando en su vida cotidiana puede leer y escribir una oración corta y sencilla, y comprenderla. La alfabetización funcional se refiere a aquellas personas que pueden realizar todas las actividades necesarias para el funcionamiento eficaz de su grupo y comunidad, y que además les permite continuar usando la lectura, la escritura y el cálculo para su propio desarrollo y el de su comunidad.”

A la luz de esta polémica y a través un análisis histórico de la evolución del concepto de “alfabetización”, Warschauer (1999) concluye en primer lugar que la alfabetización no constituye un grupo de habilidades independientes del contexto y libres de valores; y que por el contrario, estar alfabetizado significa “poseer el dominio de los procesos mediante los cuales se codifica la información culturalmente significativa” (Castell y Luke, 1986; citados por Warschauer, 1999). En segundo lugar, este mismo autor concluye que las tecnologías pueden contribuir a alterar la concepción de alfabetización, pero que su alcance depende de los contextos socio-económicos en que surgen.

Como se ha señalado anteriormente, las concepciones más recientes de “alfabetización” permiten la interpretación de este concepto como un grupo de prácticas de alfabetización contextualizadas, las que pueden considerarse compatibles con la competencia comunicativa de un individuo manifestada a través de su actuación. Esto representa un alejamiento de la noción abstracta de “alfabetización” como la habilidad de leer y escribir.

La habilidad de leer y escribir no existe en el vacío. La alfabetización es algo que las personas hacen dentro del contexto de determinada situación social y se manifiesta a través de su actuación. La alfabetización representa la habilidad de funcionar en un contexto específico, lo que explica los cambios que se van sucediendo debido al desarrollo de la comunicación mediada por computadoras y las tecnologías de la información y las comunicaciones. Esta descripción es compatible con la definición de discurso en el sentido más amplio de texto y contexto (G. Cook, 2001) y también con el estudio de la competencia.

Si bien la transformación provocada por las tecnologías en el concepto de alfabetización es indiscutible, es aún motivo de controversia la relación entre esas tecnologías y los contextos de su uso. Coincidimos con el punto de vista de que la alfabetización no es un grupo de habilidades autónomas, sino un conjunto de prácticas ubicadas en un contexto y aceptamos como válida la definición aportada por Kern (2000): "... el uso de prácticas situadas socialmente, históricamente y culturalmente de creación e interpretación del significado por medio de textos."

Y en el nuevo contexto resultante del empleo creciente de las TIC, Ulmer (1989; citado por Meskill y col., 2000) considera que las diferencias entre leer un texto desde el medio electrónico y desde un papel implican nuevas formas de alfabetización, a las que llama "alfabetización electrónica". La lectura en la Internet requiere no solo tomar en cuenta el significado literal del texto en pantalla, sino también prestar atención a los aspectos visuales como una nueva dimensión de la comprensión. Esto constituye un profundo cambio en la concepción de material de lectura ya que la línea divisoria entre el texto verbal y los modos visuales de expresión (e incluso auditivos) se borra considerablemente en un tránsito descrito por Horning (2002) como de lo "incidentalmente visual" (lectura tradicional) a lo "intencionalmente visual" (lectura en la *Web*), que incluso se extiende a los materiales impresos.

Coincidentemente, las investigaciones muestran que durante la discusión asistida por computadoras (que se manifiesta en las listas de discusión y los *forums*), los estudiantes utilizan formas del idioma léxica y sintácticamente más complejas que en la interacción frente a frente (Warschauer, 1998a) y cubren un amplio rango de funciones comunicativas y discursivas (Chun, 1994; Kern, 1995; citados por Warschauer, 2004).

Debido a que la CMC exhibe ciertas características propias de la comunicación textual, algunas propias de la comunicación oral y otras que son únicas del medio (Collor y Bellmore, 1996; Werry, 1996; Yates, 1996), aprender a comunicarse de manera eficaz mediante la computadora implica más que trasladarse de un medio de comunicación a otro: incluye otras formas de interactuar y colaborar.

Por lo tanto, los estudiantes deberán desarrollar habilidades comunicativas que difieren de las habilidades utilizadas en la comunicación oral o escrita tradicional. Cassany (2000) revisa estas características diferenciales de la lectura y escritura digitales en relación a las analógicas, y piensa en la alfabetización electrónica como un modo específico de alfabetización funcional. De ahí que los profesores de idiomas extranjeros se enfrentan a la necesidad de utilizar los nuevos medios no para enseñar lo mismo de una manera diferente sino para guiar a sus alumnos a una nueva esfera de búsqueda y construcción del conocimiento, con un repertorio expandido de identidades y estrategias de comunicación como recursos en el proceso (Kern y col., 2004).

En una concepción ampliada que incluye no sólo la interpretación sino también la producción de textos, Warschauer (2002b; 2005b) define “alfabetización electrónica” (o “alfabetización digital”) como “el dominio de las características especiales de la producción e interpretación de textos en un medio electrónico” y la subdivide en cuatro componentes: (1) la alfabetización computacional (comodidad y fluidez en el uso del hardware y el software); (2) la alfabetización informacional (la habilidad de encontrar, analizar y criticar la información disponible en línea); (3) la alfabetización multimedia (la habilidad de interpretar y producir documentos en los que se combinan textos, gráficos, sonidos y video); y (4) la alfabetización en comunicación mediada por computadoras (dominio de las herramientas de CMC sincrónicas y asíncronas).

Varios autores coinciden al dividir las habilidades de alfabetización electrónica en tres áreas: la comunicación, la construcción y la investigación (Eisenberg y Berkowitz, 1998; Eisenberg y Johnson, 1996; Lemke, 1998; Shetzer y Warschauer, 2000).

La comunicación incluye las actividades en red que permiten a las personas conversar con individuos y grupos, e involucra la pragmática de las diferentes formas de comunicación sincrónica y asíncrona, ya sea en interacciones de uno a uno como de muchos a muchos.

La construcción se relaciona con la habilidad de trabajar de manera individual o colaborativa para publicar información en la Internet, e incluye el dominio de la creación de documentos hipermediales. La construcción se corresponde más o menos con lo que se considera “escritura” en la pedagogía tradicional. Sin embargo, el término “construcción” se utiliza para designar tres importantes cambios: (1) del ensayo al hipertexto, (2) de las palabras a la multimedia, y (3) de autor a co-constructor (Shetzer y Warschauer, 2000).

La investigación agrupa una amplia gama de habilidades de navegación, lectura e interpretación. Los estudiantes que buscan información en la Internet deberán utilizar estrategias de lectura e investigación muy diferentes a las empleadas en una biblioteca. En la Internet, las habilidades de lectura están estrechamente ligadas a las habilidades de búsqueda y evaluación, para encontrar el material deseado. Esto implica que la persona sepa cómo utilizar los motores de búsqueda eficazmente, y luego ser capaz de leer rápido o buscar un punto específico para ver si lo encontrado es de algún interés, al mismo tiempo debe hacer juicios en lo referente a su fuente, validez, confiabilidad y precisión, así como en cuanto a seguir usando esa página, ir a otros vínculos a partir de esa misma página, regresar al buscador, o renunciar a la Internet para esa investigación en particular y probar otra fuente. De manera que la lectura en línea se convierte por necesidad en alfabetización crítica, porque quienes no puedan hacer evaluaciones críticas no podrán ni siquiera encontrar lo que necesitan leer en la Internet (Shetzer y Warschauer, 2000).

Finalmente, la lectura y la investigación en línea también implican la habilidad de evaluar críticamente no sólo textos, sino también documentos multimedia (Shetzer y Warschauer, 2000).

El modelo propuesto por Shetzer y Warschauer (2000) es complementado por las ideas de O’Dowd (2004), quien no acepta la existencia de la comunicación en línea como un único estilo de comunicación. Como demuestran los trabajos de Kramsch y col. (2000), Murray (2000) y Belz (2002), las personas traen a la Internet sus propias consideraciones culturales de cómo debe organizarse la comunicación y de cómo debe interpretarse el significado. Por lo que no es suficiente sugerir que los estudiantes necesitan saber “participar en proyectos colaborativos con personas en diferentes lugares para lograr un objetivo común” (Shetzer y Warschauer, 2000). Es necesario también enseñar a participar en proyectos colaborativos que tomen en consideración los diferentes trasfondos

culturales de los miembros del proyecto. En otras palabras, el problema no es simplemente que los participantes no compartan un mismo espacio. A la diferencia espacial debe añadirse la diferencia cultural, que decide en aspectos como la organización, la ejecución y los roles durante la ejecución del proyecto.

Como sugieren algunas de las ideas mencionadas y hemos afirmado anteriormente, los conceptos de alfabetización y competencia comunicativa guardan una estrecha relación. Chapelle (2001) explica esta relación a partir de la idea de que “la competencia comunicativa se refiere al proceso interactivo en el que nuevos significados se producen dinámicamente entre las tecnologías de la información y el mundo en que vivimos” (Rassool; citado por Chapelle 2001), lo que significa que los estudiantes de idioma están entrando a un mundo en el que su competencia comunicativa incluye habilidades inscriptas dentro de la alfabetización electrónica.

También Kramsch and Thorne (2002) reconocen que la noción de competencia comunicativa necesita ser reevaluada a la luz de los avances de las TIC y la CMC:

*El reto es preparar a los profesores para que transfieran los géneros de sus sistemas educativos locales a ambientes de aprendizaje global, y preparar a los estudiantes para que asuman prácticas comunicativas globales que demandan mucho más que la competencia comunicativa local.*

Utilizando el término todavía no muy generalizado de “competencia comunicativa electrónica”, Simpson (2003) trata de abarcar las áreas coincidentes entre la alfabetización electrónica y la competencia comunicativa; y propone sus componentes a partir del modelo de Canale y Swain: (a) conocimiento del sistema lingüístico, (b) conocimiento de los patrones del discurso, (c) conocimiento de la tecnología, y (d) conocimiento de las reglas socio-culturales de la comunidad.

Dando una solución pedagógica al problema planteado, Warschauer, Shetzer y Meloni (2000) consideran que para aprender habilidades de comunicación eficaces, los estudiantes deben aprender el nuevo idioma y el empleo de la tecnología al mismo tiempo. Shetzer y Warschauer (2000) argumentan que un enfoque hacia a la alfabetización electrónica implica dos objetivos pedagógicos: “cómo utilizar la tecnología para enseñar idiomas” y “cómo enseñar el idioma de manera que los estudiantes hagan un uso eficaz de la tecnología de la información”.

Al respecto debemos considerar que algunos de nuestros discípulos pudieran mostrar cierto nivel de desarrollo de las habilidades asociadas a la alfabetización electrónica en su propio idioma, y es posible que sean capaces de transferirlas a la lengua aprendida. Pero existe la posibilidad de que muchos de nuestros alumnos enfrenten por primera vez el reto de acceder y responder a la inmensa cantidad de materiales en inglés disponible en línea.

En una concepción congruente con lo que Shetzer y Warschauer (2000) llaman “enfoque a la alfabetización electrónica”, Opp-Beckman, en comunicación personal con Warschauer (Warschauer y col., 2000), propone “la inmersión dual”, mediante la cual los estudiantes se sumergen en el aprendizaje de las habilidades del idioma y de la alfabetización electrónica simultáneamente.

La inmersión dual se logra mejor cuando las computadoras están bien integradas al currículo. De acuerdo con Warschauer, Shetzer y Meloni (2000), la fase integradora de la enseñanza de idiomas asistida por computadoras implica el empleo de la computadora de manera natural conjuntamente con otros medios y herramientas “para crear un espacio de trabajo enriquecido que permita acceder a los recursos y utilizar el idioma de manera constructiva” (Barson y Debski, 1996; citados por Warschauer y col., 2000).

### **Conclusiones**

En el futuro, que es ya también el presente, “estar alfabetizado” deberá incluir conocer el empleo del medio electrónico. Esto genera la necesidad de adquirir la competencia comunicativa con la tecnología. Además del desarrollo de las habilidades tradicionales del idioma, una persona alfabetizada necesitará, por lo tanto, desarrollar las habilidades y estrategias relacionadas con la comunicación mediada por computadoras. Tal como Shetzer y Warschauer (2000) han expresado, “la alfabetización es un blanco en movimiento y tenemos que preparar a nuestros estudiantes para su futuro en lugar de nuestro pasado.”

La incorporación del desarrollo de la alfabetización electrónica como objetivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje implica el desarrollo de la habilidad comunicativa pero también enfatiza el objetivo general de desarrollar las habilidades de analizar, interpretar y transformar el discurso, y de pensar de manera crítica en cómo se utiliza el discurso con diferentes fines sociales. En palabras de Kern (2000), la alfabetización “...



enfatisa la comunicaci3n oral y escrita, pero una comunicaci3n que est1 informada de la concientizaci3n metacomunicativa de c3mo el significado se crea a partir de las relaciones entre el uso del lenguaje, los contextos de interacci3n y los contextos socioculturales m1s amplios.”

### Referencias bibliogr1ficas

- Bawden, D. (2002). Revisi3n de los conceptos de alfabetizaci3n informacional y alfabetizaci3n digital. *Anales de documentaci3n*, 5, 361-408.
- Belz, J. A. (2002). Social dimensions of telecollaborative foreign language study. *Language Learning and Technology*, 6(1), 60-81. Tomado 04-17, 2003, de <http://llt.msu.edu/vol6num1/belz/>
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Cassany, D. (2000). De lo anal3gico a lo digital. El futuro de la ense1anza de la composici3n. *Lectura y Vida*, 21(4).
- Chapelle, C. (2001). *Computer application in second language acquisition. Foundations for teaching, testing and research*. London: Cambridge University Press.
- Collor, M., y Bellmore, N. (1996). Electronic language: A new variety of English. En S. C. Herring (Ed.), *Computer-mediated communication: Linguistic, social and cross-cultural perspectives* (pp. 13-28). Amsterdam: Benjamins.
- Cook, G. (2001). *The discourse of advertising* (2 ed.). London: Routledge.
- Eisenberg, M., y Berkowitz, B. (1998). *Curriculum initiative: An agenda and strategy for library media programs*. Norwood, NY: Ablex.
- Eisenberg, M., y Johnson, D. (1996). *Computer skills for information problem solving: Learning and teaching technology in context*. Tomado 08-20, 2002, de <http://ericir.syr.edu/ithome/digests/computerskills.html>
- Horning, A. S. (2002). Reading the World Wide Web: Critical Literacy for the New Century. *The Reading Matrix*, 2(2).
- Jurasek, R. (1996). Intermediate-Level Foreign Language Curricula: An Assessment and a New Agenda. *ADFL Bulletin*, 27(2), 18-27.
- Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Kern, R., Ware, P., y Warschauer, M. (2004). Crossing frontiers: New directions in online pedagogy and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 243-260.
- Kramsch, C., A'Ness, F., y Lam, W. S. E. (2000). Authenticity and authorship in the computer-mediated acquisition of L2 literacy. *Language Learning & Technology*, 2 (4), 78-104. Tomado 11-18, 2002, de <http://llt.msu.edu/default.html>
- Kramsch, C., y Thorne, S. (2002). Foreign Language Learning as Global Communicative Practice. En D. Block y D. Cameron (Eds.), *Globalization and language teaching* (pp. 83-100). London: Routledge.
- Lemke, J. L. (1998). Metamedia literacy: Transforming meanings and media. En M. M. D. Reinking, L. Labbo, y R. D. Kieffer (Ed.), *Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-Typographic World* (pp. 283-301). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Meskill, C., Mossop, J., y Bates, R. (2000). Bilingualism, Cognitive Flexibility, and Electronic Literacy. *Bilingual Research Journal*, 23, 2-3. Tomado 04-19, 2002.
- Murray, D. E. (2000). Changing technologies, changing literacy communities? *Language Learning & Technology*, 4(2), 43-58. Tomado 02-17, 2005, de <http://llt.msu.edu/vol4num2/murray/default.html>
- Shetzer, H., y Warschauer, M. (2000). An Electronic Literacy Approach to Network-Based Language Teaching. En M. Warschauer y R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice* (pp. 171-185). New York: CUP.
- Simpson, J. (2003). *The discourse of computer-mediated communication: A study of an online community*. Tesis sometida en opción al grado de doctor en filosofía, The University of Reading, Reading, UK.
- Warschauer, M. (1999). *Electronic literacies: Language, culture, and power in online education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Warschauer, M. (2002b). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. Cambridge: MIT Press.
- Warschauer, M. (markw@uci.edu)(2005b, 03-07). Information literacy vs electronic literacy. Comunicación personal con P. Castro (pedro@fame.uclv.edu.cu).
- Warschauer, M., Shetzer, H., y Meloni, C. (2000). *Internet for English Teaching*. Alexandria, Virginia, USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL).

- Warschauer, M. (1998a). Comparing Face-to-Face and Electronic Discussion in the Second Language Classroom. *CALICO Journal*, 13(2), 7-26.
- Warschauer, M. (2004). Technology and writing. En C. Davison y J. Cummins (Eds.), *Handbook of English Language Teaching*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer.
- Werry, C. C. (1996). Linguistic and interactional features of Internet Relay Chat. En S. C. Herring (Ed.), *Computer-mediated communication: Linguistic, social and cross-cultural perspectives* (pp. 47-63). Amsterdam: Benjamins.
- Yates, S. J. (1996). Oral and written linguistic aspects of computer conferencing: A corpus-based study. En I. S. C. Herring (Ed.), *Computer-mediated communication: Linguistic, social and cross-cultural perspectives* (pp. 29-46). Amsterdam: Benjamins.