

La alfabetización digital en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera

Sandra Guerrero Céspedes

Correo electrónico: esaguerrera@hotmail.com

Resumen

En este trabajo se presenta una revisión documental relacionada con el tema de la alfabetización digital y su incidencia en el desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés como lengua extranjera. La reflexión gira en torno a las metodologías y los enfoques de enseñanza de esta lengua, pero, sobre todo, en la manera en que las tecnologías de información y comunicación (TIC) deben incorporarse al proceso. En este propósito, se presenta un recuento de las diferentes etapas que ha superado la enseñanza de la lengua en relación con la participación que ha tenido la tecnología en cada una de ellas. También, se reflexiona en torno a la calidad de estos procesos y las pautas que pueden orientar un uso más eficaz de las competencias tecnológicas para el aprendizaje y la enseñanza del inglés.

Palabras clave: Alfabetización digital, enseñanza y aprendizaje del inglés, tecnologías de información y comunicación, competencias tecnológicas.

Abstract

This paper deals with a documentary review related to digital literacy and its impact on the development of communicative skills in English as a foreign language. The reflection focuses on methods and teaching approaches of this language, but mostly on the way in which information and communication technologies (ICT) must be incorporated into this process. In this purpose, a recount is presented of the different stages that the language teaching has passed in relation to the participation that technology has had in each of them. Also, we reflect on the quality of these processes and the guidelines towards a more effective use of technological competences for learning and teaching English.

Keywords: Digital literacy, English teaching and learning, ICT, technological competences.

Introducción

La presente investigación busca entablar una relación entre el uso de la tecnología y la enseñanza y el aprendizaje de inglés, teniendo en cuenta que en la actualidad hemos vivido una rápida y obligada transición hacia la era digital y la sociedad de la información. Estos cambios han traído significativas transformaciones en los contextos educativos, los cuales han tenido que adoptar diferentes estrategias para incorporar las tecnologías a las actividades pedagógicas. La *alfabetización digital* es un concepto que surge frente a estos nuevos retos de apropiación de los recursos tecnológicos y representa una habilidad fundamental para la participación, la comunicación y el conocimiento en la sociedad contemporánea.

En primera instancia, buscamos definir lo que significa la alfabetización digital, y siempre, desde la perspectiva de su relación con la educación, buscamos también identificar la relevancia de este tópico dentro de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera. La investigación que se presenta está fundamentada en el análisis documental y la reflexión crítica de la información obtenida; se procura presentar una síntesis de los aspectos que han sido abordados en relación con la necesidad de adquirir habilidad frente a la tecnología como factor clave para todo proceso educativo y, en especial, para aprender el idioma de mayor presencia en el medio internacional. La intención general es aportar algunos criterios y reflexiones en torno al papel de la tecnología en nuestra mi-

sión pedagógica y suscitar nuevos senderos de investigación y profundización en el área.

Justificación

Que el inglés y la tecnología vayan de la mano es algo ante lo cual no nos sorprendemos ya. El mundo contemporáneo, y en especial las nuevas generaciones, ha asistido a un desarrollo tecnológico sin precedentes representado tanto en el despliegue de la infraestructura para proveer conectividad a los servicios de internet o telefonía como en el uso masificado de las aplicaciones por parte de un número cada vez más creciente de usuarios. Nuestro entorno ha incorporado de tal forma la tecnología a la forma de vivir de las personas que ya no podemos imaginar otra forma de comunicarnos, de aprender, de compartir o interactuar con los demás sin contar con este tipo de mediación. Este aspecto tan característico del momento ha conducido a definir la sociedad en sus propios términos: “En la llamada sociedad de la información, del conocimiento o de la comunicación, las formas de interacción entre los sujetos de diferentes generaciones, son mediadas por el uso y consumo de la tecnología informática —particularmente Internet— y por la validación reiterada de la incorporación de las tecnologías a la vida cotidiana” (Rubio, 2009, p. 266).

Y decíamos que el inglés va de la mano. ¿Cómo no?, si se estima que el 80 % de la información electrónicamente almacenada está en inglés, esto es el reflejo de la necesidad —fundada en cuestiones

comerciales— de dominar una lengua común para entablar comunicación con otras culturas (Michel, 2005). Al respecto, podemos citar la reflexión que subyace en las políticas educativas colombianas frente al tema:

El dominio de lenguas internacionales, particularmente el inglés, es cada vez más importante en el contexto actual de la globalización de la economía y las nuevas exigencias en las relaciones multilaterales. No solamente permite el acceso de los investigadores y profesionales colombianos a nuevos avances científicos, tecnológicos y socioculturales, sino que facilita la proyección de los conocimientos desarrollados en el ámbito regional y nacional hacia la comunidad científica y tecnológica internacional, por medio de contactos a través del Internet, intercambios académicos y profesionales, y la formación de redes de académicas e industriales a nivel internacional. Esto contribuirá al logro equilibrado de un desarrollo científico y social sostenido para el país. (Truscot, Ordóñez y Fonseca, 2006, p. 6)

Para nadie es un secreto que el propósito es estar preparados para participar en el mercado laboral globalizado, para lo que se requieren mínimo dos cosas: poder comunicarse en inglés y usar de manera eficiente las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). En relación con lo primero, el Gobierno nacional colombiano presentó en 2004 el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), una política lingüística que posteriormente se modificó a Programa

de Fortalecimiento del Desarrollo de Competencias en Lengua Extranjera (PFDCLE), por medio del cual se busca que para el año 2019 los estudiantes de los diferentes grados mejoren sus competencias lingüísticas en inglés hasta conseguir el nivel B1 al terminar la secundaria. Esto implica, además, un acompañamiento a los profesores y un seguimiento más estrecho a las universidades que ofrecen programas de licenciatura en inglés, y, aunque el programa no ha dejado de suscitar ciertas reacciones por temas de amenaza a la identidad cultural y de dominación económica —algo que algunos consideran ser un “imperialismo lingüístico” (Glas, 2008)—, la propuesta avanza.

En relación con las TIC, se han hecho esfuerzos por aumentar la cobertura tecnológica y las conexiones de banda ancha, así como por promover el diseño y la difusión de contenidos digitales. Se usa entonces la expresión “inclusión digital” para referirse a las políticas que buscan favorecer el acceso de todos los ciudadanos a las TIC; podemos decir que, desde este frente, la inclusión es entendida como “el conjunto de esfuerzos que realiza cualquier gobierno para aumentar las oportunidades de integración de las personas a los procesos sociales que se generan, producto de esta nueva relación con las tecnologías” (Ramírez, Rincón y Romero, 2010, p. 719).

Se siente, pues, la urgencia simultánea de aprender inglés y de saber de tecnología; las condiciones parecen dadas para que las dos cosas se desarrollen paralelamente. Se precisa, entonces, reflexionar en torno a lo que implica para los procesos de enseñanza y aprendiza-

je de una lengua extranjera las nuevas condiciones que nos ofrece el mundo. Puede que sea cuestión de gusto, de estrategia, de estilo de aprendizaje, incluso de necesidad; lo cierto es que el uso del inglés resulta imperativo y prescindir de la tecnología a la hora de aprenderlo es algo que rayaría con lo inconcebible dadas las múltiples ventajas que proporcionan hoy en día las TIC para alcanzar este propósito. El punto es que los recursos disponibles requieren de un cierto grado de conocimiento por parte del profesor y el estudiante para llegar a sacar el mayor provecho de ellos; y es que, antes de buscar aprender cualquier cosa en nuestros tiempos, es preciso tener conocimientos tecnológicos previos, saber usar internet, desarrollar una comprensión crítica de la tecnología y ser capaz de crear y comunicar contenidos digitales en diversos formatos.

Ese conocimiento práctico que hace competente a la persona frente a la tecnología es lo que en muchos lugares se conoce como *alfabetización digital*, si bien existen otras formas de alfabetización que la acompañan: la alfabetización informacional y la alfabetización mediática (Unesco, 2008 y 2009). Estos términos aluden a la capacidad que tiene una persona para dominar un nuevo “alfabeto”, por decirlo de alguna forma, una nueva manera de recibir y de producir significados que va más allá de saber leer y escribir. La deducción hasta aquí es que así como el analfabeto está marginado de la posibilidad de construirse intelectualmente por medio de la lectura y la escritura, también la persona que no tenga la suficiente alfabetización digital va a padecer del mismo mal en los tiempos actuales.

Marco teórico

¿Qué son las TIC?

Hemos seleccionado la definición propuesta por Cobo (2009), quien, después de recopilar, analizar y clasificar las múltiples definiciones existentes en diferentes fuentes, logró proponer una que sintetiza el concepto de la siguiente forma:

Dispositivos tecnológicos (hardware y software) que permiten editar, producir, almacenar, intercambiar y transmitir datos entre diferentes sistemas de información que cuentan con protocolos comunes. Estas aplicaciones, que integran medios de informática, telecomunicaciones y redes, posibilitan tanto la comunicación y colaboración interpersonal (persona a persona) como la multidireccional (uno a muchos o muchos a muchos). Estas herramientas desempeñan un papel sustantivo en la generación, intercambio, difusión, gestión y acceso al conocimiento. (Cobo, 2009, p. 313)

Se deduce, entonces, que las TIC están representadas en todos los dispositivos facilitadores y articuladores de buena parte de las tareas y actividades que debe desarrollar un profesional, un estudiante o, si se quiere, un ciudadano común del siglo XXI.

La alfabetización digital

La expresión proviene del inglés *digital literacy* y se refiere a “la capacidad para comprender y utilizar las fuen-

tes de información cuando se presentan a través del ordenador” (Gilster, citado por Bawden, 2002, p. 395). El referente más común para definir este concepto sigue siendo Gilster (1997), suscitando gran interés por determinar aquello que es necesario saber hacer dentro de la sociedad de la información.

Los estudios, en su mayoría, se han ocupado por tratar de definir el término *alfabetización* como una primera instancia para avanzar en la comprensión del tema. Este concepto tiene que ver con el proceso de adquisición de unas capacidades cognitivas relacionadas con el código lingüístico, por ende, en su más básica definición, está ligado al aprendizaje de la lectura y la escritura. Al confrontar esta definición con la que se obtiene del inglés *literacy*¹, empiezan las divergencias. En este idioma, *literacy* significa algo diferente a un proceso y se relaciona más bien con un estado o una condición: *condition of being literate*, esto es, ser letrado, ser culto. O si se quiere: *the quality or state of being literate*. Esto nos conduce a pensar que el término se utilizó para referirse a una competencia, al resultado de un proceso que podemos llamar educación.

Estas aclaraciones del significado nos permiten aceptar ciertos giros semánticos que pueden darse dentro de este campo. Hay quienes optan por hablar mejor de “competencia digital” y se es-

tán refiriendo a lo mismo, como es el caso de Gutiérrez y Tyner (2012), quienes aseveran que “en la alfabetización de nuestra era, [...] atención especial merece lo que se ha dado en llamar ‘competencia digital’, que viene a unirse al maremágnum terminológico y que en nuestra opinión estaría más cerca del término inglés ‘digital literacy’ de lo que está ‘alfabetización digital’” (p. 36). Siendo igual nuestro parecer, seguiremos utilizando el término “alfabetización digital” por ser de mayor difusión en las fuentes consultadas.

Al caminar de la mano de las reflexiones de Rodríguez (2004), vamos a conceder que el concepto de alfabetización digital ha superado varias etapas, y ha sido entendido como una competencia, un proceso o una práctica. Entendida como una competencia, se puede definir como una “capacidad cognitiva capaz de generar numerosas realizaciones concretas” (p. 3), lo cual, a la vez, incluye un componente sociocultural, ya que toma en cuenta el contexto dentro del cual se produce. Se abre entonces la reflexión en torno al hecho de que la alfabetización digital sea una variante o una nueva forma de llamar a la competencia comunicativa dadas las circunstancias contextuales.

Siguiendo con el mismo autor, también podemos intentar una definición de carácter procesual. Si la alfabetización digital es un proceso, nos ha de conducir a un estado final, que sería entonces el sujeto alfabetizado. Pero surge una dificultad: los contenidos digitales evolucionan y cambian permanentemente, lo cual nos conduciría a aceptar que el proceso no puede tener un estado final consistente, sería más bien un proceso abierto con

1. Hemos consultado diferentes definiciones del término *literacy* en diccionarios en línea para poder ofrecer una síntesis de los significados. Para observar las definiciones tenidas en cuenta, cfr. <http://dictionary.reference.com/browse/literacy>
<http://www.thefreedictionary.com/literacy>

re-alfabetizaciones continuas. Además, existen muchos niveles o grados dentro de dicho proceso, de forma que es posible adquirir mucha habilidad en algunos frentes mientras que se desconocen casi totalmente los otros, lo que hace difícil concretar solo dos categorías (alfabetizado o analfabeta).

La alternativa restante consiste en observar la alfabetización digital como una práctica, una actividad específica que realiza el sujeto en relación con su contexto cultural. Al ser así, la utilización concreta de las TIC determina una experiencia significativa por medio de la cual se transforma la realidad; poder nada despreciable dentro de un entorno que amenaza con uniformar por medio de la tecnología, en lugar de diferenciar y despertar pensamiento crítico y autonomía. La alfabetización digital como práctica implica, entonces, no solo un saber cómo, sino una aplicación de ese conocimiento en situaciones específicas.

Autores como Gutiérrez y Tyner (2012) y Rodríguez (2004) nos hacen ver que las referencias al concepto de alfabetización digital se han dado dentro de una tendencia reciente, que busca definir las “nuevas alfabetizaciones” de la era digital. Las *multiliteracies*, dirían algunos, en cabeza del New London Group². Estas tienen como fundamento el conferir una nueva visión al papel del lenguaje dados

los diversos sistemas de comunicación que se utilizan en la actualidad. También circulan términos como “alfabetización mediática” y “alfabetización informacional”, estos están impulsados por la Unesco (2009) y vienen a sumarse al conjunto de alfabetizaciones que nos depara el siglo XXI.

Además, hay que recordar que, en la propuesta de orientaciones para la educación en tecnología, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se refiere a algo que se llama “alfabetización en tecnología” (MEN, 2008), y aunque resalta que esta se trata de algo más que manejar artefactos, nos parece diferenciable de lo que consideramos ser “alfabetización digital”. La primera alude más al uso de los principales recursos que ofrece el computador, luego atañe a lo que podemos llamar dimensión instrumental. La segunda integra la dimensión estratégica a la instrumental, ya que se encarga del manejo y la producción de nuevo conocimiento: “Estar alfabetizado digitalmente implica utilizar las TIC para acceder, recuperar, almacenar, organizar, administrar, sintetizar, integrar, presentar, compartir, intercambiar y comunicar información en múltiples formatos, sean estos textuales o multimedia” (Cobo, 2009, 315).

En Colombia, el Ministerio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (MINTIC) define de la siguiente forma la alfabetización digital: “Proceso de formación de competencias básicas para el uso de las TIC, particularmente relacionada con el manejo de un computador, el software de oficina y de la navegación en Internet” (MINTIC, 2015). La concisión de esta definición no nos hace

2. El New London Group fue un colectivo de académicos europeos que durante la década de los noventa adelantó algunas investigaciones en torno a temas educativos de gran relevancia. Su propuesta de las alfabetizaciones múltiples, o *multiliteracies*, quedó consignada en su artículo “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures” (Cazden et al., 1996).

olvidar lo que consignamos arriba en el caso de la alfabetización digital vista como un proceso. Lo que sugiere MIN-TIC es, entonces, una formación continua y permanente, ya que las tecnologías no paran de cambiar y actualizarse.

En procura de concretar una definición para orientar nuestro trabajo, nos parece que la más adecuada viene a ser la de Arrieta y Montes (2011), quienes precisan que la alfabetización digital está determinada por tres aspectos específicos: el uso de la tecnología, su comprensión crítica y la creación y comunicación de contenido digital en diversos formatos. El uso tiene que ver con la competencia tecnológica en sí, y se asocia con el proceso de adquisición de habilidades instrumentales para manejar el computador, los programas, internet, etc. La comprensión crítica es la capacidad de evaluar críticamente los medios y contenidos que se comparten para minimizar los riesgos³ y optimizar la experiencia de participación. La creación y comunicación de contenidos tiene que ver con la capacidad de seleccionar herramientas acordes con la audiencia y los contextos dentro de los cuales se va a interactuar.

3. Sobre los riesgos, especialmente de los niños y jóvenes frente a su exposición y contacto con internet, Marciales y Cabra (2011) señalan que es necesaria una adecuada educación o alfabetización en los nuevos medios, buscando una apropiación crítica de la cultura mediática.

Sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés

La lengua extranjera como lengua meta

Lo primero que debemos aclarar es que coexisten ciertos términos que bien vale diferenciar, como lengua materna, lengua meta, segunda lengua y lengua extranjera. Al respecto, podemos citar lo que hemos consultado en el Diccionario de Términos Claves de ELE (s. f.), bajo la entrada *lengua meta*:

En didáctica de las lenguas se emplea el término lengua meta (LM, traducción del inglés target language) para referirse a la lengua que constituye el objeto de aprendizaje, sea en un contexto formal de aprendizaje o en uno natural. El término engloba los conceptos de lengua extranjera (LE) y de lengua segunda (L2), si bien en ocasiones estos tres términos se emplean como sinónimos. En cualquier caso, el término lengua meta excluye al de lengua materna (L1), al que con frecuencia se contrapone.

Concretemos los conceptos con las siguientes palabras: “La L2 es aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende. La LE es aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional” (Gargallo, 1999, citado por Manga, 2008).

Es evidente, a partir de lo anterior, en relación con nuestro medio, y en general en los países hispanoparlantes, el

español es nuestra L1 ⁴ y el inglés es una LE. Cuando se inicia un proceso de aprendizaje del inglés, este se convierte además en LM.

Los métodos y los enfoques

Primero que todo podemos dejar en claro lo que vamos a entender bajo el concepto de método. Este se refiere, según Hernández (2000), a “un cuerpo de teoría verificado científicamente o una serie de procedimientos, medios generales o técnicas usadas de forma sistemática para lograr un objetivo” (p. 141), y, de la misma forma, supone un conjunto de acciones que dirige el profesor a los estudiantes con el fin de desarrollar una actividad cognoscitiva en busca de un objetivo determinado. Los métodos se fundan en teorías del lenguaje y de su enseñanza; por tanto, contienen especificaciones sobre el contenido, los roles de profesores y alumnos, procedimientos, técnicas de enseñanza y materiales a utilizar.

El concepto de enfoque lo podemos dejar en manos de Richards y Rodgers (2001), quienes lo definen así:

An approach (is) a set of beliefs and principles that can be used as the basis for teaching a language. [...] Approaches (have) in common a core set of theories and beliefs about the nature of language, of

language learning, and a derived set of principles for teaching a language. None of them, however, leads to a specific set of prescriptions and techniques to be used in teaching a language. They are characterized by a variety of interpretations as to how the principles can be applied. [...] They allow for individual interpretation and application. They can be revised and updated over time as new practices emerge. (p. 245)

En pocas palabras, podemos decir que un enfoque aporta la base teórica en torno a la forma de concebir el lenguaje y su manera de enseñarlo, mientras que el método concreta los procedimientos para lograr objetivos específicos de enseñanza y aprendizaje.

Los métodos que han trascendido en la enseñanza y aprendizaje del inglés hasta llegar a influenciar con alguna importancia el campo se pueden enumerar de la siguiente forma: método de Gramática-Traducción, Método Directo, Método Audiolingual, Sugestopedia, Silent Way y Total Physical Response. En cuanto a los enfoques, los más conocidos son: Enfoque Comunicativo, Enseñanza de Lenguas Basada en Competencias, Enseñanza de Lenguas Basada en Contenidos, Aprendizaje Cooperativo, Enfoque Léxico, Enseñanza de Lenguas basada en Tareas, Inteligencias Múltiples, Enfoque Natural y Lenguaje Total (Richards y Rodgers, 2001).

Tanto Hernández (2000) como Richards y Rodgers (2001) hacen explicaciones detalladas de cada uno de estos métodos y enfoques, pero para los fines de

4. En Colombia, existen muchas otras lenguas que se pueden considerar como L1 según el caso. Basta pensar en las comunidades indígenas que aún conservan sus lenguas propias. En ese sentido, tendríamos que conferir que para los hablantes nativos de dichas lenguas, el español es la L2.

este estudio nos referiremos solamente a aquellos que resulten de relevancia para contrastar las propuestas tradicionales con las que se promueven en la actualidad y que responden mejor al desafío de las TIC en la enseñanza y aprendizaje del inglés.

A mediados del siglo XX la psicología realiza importantes aportes dentro de las teorías conductistas lideradas por B. F. Skinner, según los cuales la persona funciona a partir de estímulos y respuestas. Este principio se centraba en la predicción y el control de la conducta por medio de hechos verificables o manipulables. Los comportamientos que producen efectos positivos son los que se fijan y se confirman, formulación que se denominó *condicionamiento operante*. En los medios pedagógicos, esto se tradujo en la visión de un alumno pasivo y receptivo a quien hay que transmitirle conocimientos. La educación se entendía como la acción que el profesor ejercía sobre el estudiante y estaba sujeta al control, al condicionamiento y al refuerzo.

En el caso concreto de la enseñanza de las lenguas extranjeras, este enfoque conductista se vio representado en el método Audiolingual, el cual confería una gran importancia a las estructuras gramaticales de la lengua. Promovía en el estudiante la imitación y la repetición de los modelos dados, con lo que se buscaba el máximo parecido con el hablar de un nativo y evitar errores de cualquier tipo; se realizaban ejercicios de sustitución y mecanización de estructuras, vocabulario y pronunciación (Richards y Rodgers, 2001).

En general, el método le daba prioridad a la lengua hablada (habilidades que hoy denominamos *speaking* y *listening*), y a la corrección lingüística. Para la imitación de los patrones nativos, se usaron medios tecnológicos avanzados, como los audio-gramófonos y grabadoras, pero el lenguaje era concebido como una conducta verbal condicionada, un proceso más mecánico que racional. De todas formas, y por mecanicista que sea su concepción del aprendizaje, a los conductistas se les reconoce su visión de la importancia de aprender haciendo así como la idea de la individualización del aprendizaje (Hernández, 2000).

Las críticas al método Audiolingual enfatizaron en que el aprendizaje de una lengua no puede limitarse a la repetición mecánica o la imitación de estructuras, ya que la creatividad y la espontaneidad del hablante quedarían reducidas sin permitirle la generación de construcciones nuevas fundadas en sus propias habilidades o intenciones comunicativas. Se ha debatido también la necesidad de que el alumno llegue a hablar como un nativo, cuando lo más importante es que tenga experiencias exitosas de comunicación. Además, la comunicación no puede darse en contextos neutros, siempre está cargada de ideologías, valores específicos, elementos culturales que este método no promueve; y hay razones pedagógicas que justifican y sacan provecho del error (Muñoz, 2010).

Como dato relevante, hay que recordar un gran aporte hecho por el conductismo en la persona del mismo Skinner (1958): las primeras *teaching machines* o máquinas para enseñar por medio de las cuales la tarea se dividía en pequeños

pasos y se proporcionaba reforzamiento inmediato sobre cada respuesta (Valero, s. f.). A partir de este primer referente, se proponen luego los medios audiovisuales y de comunicación como oportunidades para la instrucción. Se desarrolla desde entonces la tecnología educacional, iniciada en sus primeros pasos en la década del sesenta, por medio de lo que se empezó a llamar *instrucción asistida por computador*. Dentro del campo de la enseñanza y el aprendizaje de la LE, esta tendencia se empezó a implementar con el nombre de aprendizaje de lenguas asistido por computador (CALL, por su sigla en inglés), y ha superado, como se verá más adelante, diferentes fases conforme a las propuestas de los enfoques, los métodos y las teorías de aprendizaje, así como al paulatino avance de las TIC.

Posteriormente, el cognitivismo —en respuesta al conductismo— aborda los procesos internos que conducen al aprendizaje, así como al desarrollo de habilidades estratégicas para solucionar problemas y aprender significativamente. El concepto de aprendizaje significativo tiene que ver con la capacidad de relacionar los nuevos contenidos con lo que ya el alumno sabe y por tanto, es relevante dentro de su estructura cognitiva; también está asociado con el conocimiento que se puede transferir a otras situaciones o escenarios en respuesta a ciertas necesidades o cuestionamientos específicos. Aquí se considera que el aprendizaje es un proceso activo, el estudiante es el centro del proceso, mientras que el profesor y los contenidos tienen un papel secundario (Guerrero y Flores, 2009; Muñoz, 2010).

El cognitivismo, que se ha visto reflejado en la corriente constructivista y socio-constructivista, debe su progreso a los aportes de Jean Piaget, quien observó la relación entre los factores biológicos del individuo y el origen del conocimiento. Posteriormente, a los postulados de Lev Vigotsky, en relación con los aspectos sociales del aprendizaje. Como su nombre lo indica, en el constructivismo “el individuo siente la necesidad de ‘construir’ su propio conocimiento. El conocimiento se construye a través de la experiencia. La experiencia conduce a la creación de esquemas. Los esquemas son modelos mentales que almacenamos en nuestras mentes” (Hernández, 2008, p. 27). El profesor y el alumno están en igualdad de condiciones; el primero es un “propiciador de contextos pedagógicos” (Muñoz, 2010), mientras que el segundo participa en forma activa en la construcción de conocimientos de su grupo cultural.

En los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas, el constructivismo se ha hecho presente en el Enfoque Comunicativo, el cual hace énfasis en los aspectos cognitivos y sociales para el aprendizaje de la LE. Podemos afirmar que este enfoque surgió ante la necesidad de replantear los métodos tradicionales de enseñanza, (como el Audiolingual o, el más antiguo de todos, Gramática-Traducción), introduciendo conceptos novedosos como el de *competencia comunicativa*, atribuido a Hymes (1972), y que según Richards y Rodgers (2001) se puede explicar en los siguientes términos: “Hymes’s theory of communicative competence was a definition of what a speaker needs to know in order to be communicatively competent in a speech

community. In Hymes's view, a person who acquires communicative competence acquires both knowledge and ability for language use" (p. 159).

Las clases de LE dentro del Enfoque Comunicativo se desarrollan con base en contextos y funciones del lenguaje con el fin de aprender cómo usarlo en situaciones reales: pedir información, excusarse, hacer una invitación, etc. De la misma forma, se propone el desarrollo integrado de las habilidades comunicativas: escucha, habla, lectura y escritura.

El Enfoque Comunicativo se ha proyectado, o se ha asimilado, por medio de múltiples estrategias en la enseñanza y el aprendizaje del inglés; dentro de ellas, podemos citar su estrecha relación con la Enseñanza Basada en Tareas, el Aprendizaje Basado en la Solución de Problemas, la Enseñanza Basada en Contenidos y la Enseñanza Basada en Proyectos. Inclusive, se tiene noticia de un enfoque propuesto por el Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, y que se denomina Enfoque Accional, por medio del cual se busca el uso social de las tareas comunicativas (Muñoz, 2010).

Otro de los enfoques que ha logrado influenciar, en buena medida, las prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras es el Enfoque Natural. Aquí se plantea que el aprendizaje de una L2 o LE debe hacerse tomando en cuenta el natural modo de adquirir una L1. Esto implica dejar de lado el análisis gramatical y procurar la comprensión y la comunicación por medio de la exposición directa a la LM. En el Diccionario de Términos Claves de ELE (s. f.), encontramos:

[La] teoría del aprendizaje [del Enfoque Natural] está basada en las hipótesis de S. Krashen sobre la adquisición de una segunda lengua: la hipótesis de adquisición/aprendizaje, la hipótesis del monitor, la hipótesis del orden natural, la hipótesis del input comprensible y la hipótesis del filtro afectivo⁵. La implicación de estas cinco hipótesis para la enseñanza de lenguas incluye proporcionar al aprendiente la mayor cantidad posible de aducto⁶ comprensible, realizando en el aula actividades de comprensión oral y escrita con la ayuda de cuadros, dibujos y materiales auténticos, centrando la atención de los aprendientes en el significado más que en la forma, con el fin de reducir el filtro afectivo. Los estudiantes producen respuestas o mensajes en la lengua meta cuando se sienten preparados para ello, después de haber pasado un período silencioso.

De lo anterior, nos parece relevante hacer diferencia entre adquisición y aprendizaje ya que estos términos presentan algún grado de confusión dentro de la pedago-

5. No nos detenemos a definir cada una de estas hipótesis por causas de concisión y delimitación de nuestros fines. Pero para una mayor comprensión de estas propuestas, cfr. Richards y Rodgers (2001, pp. 178-191).

6. "Con el término aducto, conocido también con el vocablo inglés input o como caudal lingüístico, se hace referencia a las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso" (Diccionario de términos claves de ELE, s.f.).

gía de la LE. La adquisición es la forma natural de aprender y se refiere a un proceso inconsciente que implica el desarrollo natural de la lengua por medio de la comprensión y el uso en la comunicación significativa. El aprendizaje, en cambio, se asocia con un proceso que desarrolla el individuo de manera consciente para llegar al conocimiento de las reglas del nuevo idioma; es lo que ocurre en los ambientes formales, en donde se imparte un conocimiento de dichas reglas con el fin de practicarlas y ganar habilidad progresivamente. Es de tener en cuenta, además, que el aprendizaje no conduce a la adquisición (Richards y Rodgers, 2001).

Deducimos entonces que entre más natural sea el proceso, más cerca estaremos de la adquisición, lo cual representa mayor efectividad dentro de un contexto determinado de uso. Y hemos traído a colación estos conceptos porque dentro de nuestro oficio en la educación formal estamos abocados más al aprendizaje que a la adquisición, sin que esto sea necesariamente negativo; el asunto es que esta es una forma de explicar también los resultados que se obtienen, puesto que, quizás por tradición, nos hemos esforzado más por promover lo primero. La vinculación de las herramientas tecnológicas nos ha permitido exponer al estudiante a experiencias de uso de la lengua en medios nativos, facilitando, en algún grado, su proceso de adquisición; no obstante, seguiremos hablando de aprendizaje en este estudio, dado que nos referimos a los contextos formales de educación, en donde es más común hablar en términos de enseñanza-aprendizaje.

Otro enfoque que nos parece apropiado resaltar dentro del contexto de las TIC

y el aprendizaje de la LE es el Aprendizaje Cooperativo. La interactividad que se promueve entre los usuarios de los medios tecnológicos es algo que dentro de los contextos pedagógicos se puede aprovechar para llevar a efecto estrategias de colaboración o trabajo en equipo. De hecho, según Richards y Rodgers (2001), este enfoque es parte de uno más general conocido como Aprendizaje Colaborativo, que, aunque estaba inspirado en el trabajo dentro del aula, en pares o grupos más grandes, hoy en día puede dar respuesta a las necesidades de establecer relación con otras personas en ambientes tecnológicos con el fin de aprender, de ayudar y ser ayudado, teniendo en cuenta que el objetivo no es competir, sino trabajar juntos para alcanzar la meta compartida de construir nuevos conocimientos.

Resultados

El análisis documental de diferentes fuentes consultadas en torno a la alfabetización digital y la enseñanza y el aprendizaje del inglés nos ha llevado a concretar algunas temáticas comunes a la mayoría. En primer lugar, observamos una reiterada asociación del tema con las herramientas disponibles, sobre todo la Web 2.0, para la enseñanza y el aprendizaje de la LE. En este sentido, la alfabetización digital se asume como algo que profesores y estudiantes ya tienen desarrollado y que, durante el proceso de implementación de las actividades, irán adquiriendo mayor destreza en el uso de los recursos. En segundo lugar, hemos percibido una reflexión frecuente en torno a las implicaciones que

representa para los docentes el uso de las nuevas tecnologías. En este caso, la alfabetización digital se presenta como un conocimiento que los profesores deben desarrollar como parte de su formación para llegar a sacar provecho de ella en sus objetivos pedagógicos.

Alfabetizar en la Web 2.0

Dentro de este primer grupo de fuentes, vamos a tomar en cuenta aquellos aportes que se refieren al uso de la Web 2.0 para el aprendizaje y la enseñanza del inglés.

El concepto de la Internet como recurso de información—Web 1.0—, una Web informativa y estática, fue superado, alrededor del año 2005 (Stanley, 2008), por el concepto de la Web 2.0, una Web de segunda generación, cuya característica principal como la red “participativa”, que pertenece al usuario, es más democrática, y cuyo propósito principal se centra en la construcción de comunidades virtuales —networking. (Talandis, 2008, citado por Chacón y Pérez, 2010, p. 5)

Este nuevo concepto de Web 2.0 es, como lo señalan Chacón y Pérez (2010), bastante acorde con lo que se busca en la enseñanza y el aprendizaje de una LE, ya que facilita la participación y la interactividad entre muchos usuarios, lo que implica el uso de la comunicación en sus diferentes dimensiones. Además de contar con una presentación dinámica de los contenidos, se promueve, en gran forma, la creatividad, la autonomía, la colaboración, la participación y, lo que es mejor, el uso de la LM. Desde

sus inicios, la Web 2.0 ha favorecido la construcción social del conocimiento por medio de la relación entre tecnología, conocimiento y usuarios; se caracteriza por la creación colectiva de contenidos, el establecimiento de recursos compartidos y el control de calidad que en forma colaborativa ejercen los usuarios sobre sus contenidos y herramientas (Esteve y Gisbert, 2011). En la actualidad, se habla ya de una Web 3.0, o web semántica, sin que se haya establecido del todo dicha denominación (Martín, 2012).

Dentro de la Web 2.0, podemos contar con herramientas muy útiles para el desarrollo de la competencia comunicativa, a saber, los blogs, wikis, podcats y videos. También son comunes los recursos para compartir presentaciones o textos y aquellos que son la base de las redes sociales: el *microblogging*⁷.

Al contar con tantas herramientas, hemos optado por seguir la clasificación propuesta por García Laborda (2010), quien hace una relación de las habilidades comunicativas en LE que se pueden desarrollar por medio de ellas. En primera instancia, encontramos las *herramientas de escritura colaborativa*, que, a nuestro juicio, se deben entender también como *herramientas de gestión de la lectura, la escritura y contenidos*, las cuales permiten compartir material escrito y recibir contribuciones o retroalimentación en forma inmediata. Pensemos en Google Docs, una herramienta que posibilita la escritura cooperativa y que facilita la construcción y socialización del conocimiento. Esta clase de re-

7. Para una clara explicación de cada una de estas herramientas, cfr. Hughes et al. (2009).

curso es de gran valor en el aprendizaje de una LE, en la medida en que el estudiante puede compartir su trabajo escrito y recibir correcciones o sugerencias de parte de sus compañeros o profesores. Las wikis y los blogs son, también, ejemplos concretos en este caso.

Como puede verse, las condiciones mismas de las herramientas tecnológicas disponibles implican un aprendizaje cooperativo y una construcción social del conocimiento. Esto representa una oportunidad para el diseño de actividades tipo *task-based*, fundadas en la colaboración y para que el desarrollo de las tareas propuestas sea efectivo no solo por el logro de cumplir con la tarea, sino por el proceso en el cual se interactúa para alcanzar el objetivo. Es precisamente ese proceso el que enriquece y estimula el uso de la LM, lo que hace de la actividad un potenciador de las habilidades comunicativas.

De igual forma, las herramientas disponibles ofrecen ventajas para el aprendizaje significativo, pero parte del proceso debe tender hacia la evaluación crítica de los contenidos y materiales que se comparten en internet. García Laborda (2010) nos presenta como ejemplo el caso de *Wikipedia*, una enciclopedia construida bajo la dinámica de la wiki y que aporta valiosa información sobre temas diversos; sin embargo, no todo lo que aparece allí es válido, por lo que es necesario evaluar el contenido. Estas herramientas impulsan la construcción de contenidos validados por un determinado grupo y promueven el pensamiento crítico. El profesor puede, en su calidad de gestor del conocimiento, revisar los contenidos propuestos por el

grupo y conferirles la validez pertinente. Los blogs, aunque son en su mayoría de elaboración individual, también pueden convertirse en una herramienta para el aprendizaje colaborativo, ya que la intención de los creadores es compartir y debatir conocimientos.

En el aprendizaje del inglés, estas herramientas se han empleado, sobre todo, para promover habilidades de lectura y escritura, pero, en los casos en que la tarea a realizar permite el uso de algunas aplicaciones de comunicación sincrónica (*chats*) o programas de transmisión de voz (como Skype, ooVoo, etc.), se puede aspirar a un desarrollo integral de las habilidades comunicativas. Además, son muchas las temáticas que se pueden abordar para el desarrollo de las tareas, lo que hace que estas herramientas sirvan para ampliar el marco sociocultural del aprendizaje.

Otro grupo de herramientas para el aprendizaje de la LE lo conforman las *herramientas para la mejora de la comprensión oral y la expresión verbal*. Dentro de este grupo encontramos todo lo relacionado con material auditivo y audiovisual que puede adaptarse a las necesidades de los alumnos en sus diferentes etapas de aprendizaje. Es inevitable referirnos a los repositorios de materiales audiovisuales para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, conocidos como *podcasts*, los cuales incluyen ejercicios para la comprensión auditiva y habla, y son útiles tanto en el aula como en los casos de aprendizaje autónomo. Los *podcasts* son grabaciones que se pueden publicar en la red generalmente en formato MP3. Se utilizan no solo para proporcionar audio auténtico en la LM, sino para

promover habilidades de expresión oral por parte de los alumnos conforme a las actividades planeadas.

Dentro de este mismo rango de herramientas, encontramos los videos que se comparten libremente en sitios web (YouTube, Vimeo, etc.), y que tienen múltiples aplicaciones al aprendizaje y la enseñanza concreta del inglés. La posibilidad de integrar la imagen y el sonido ofrece una excelente oportunidad para afianzar toda clase de temas y habilidades de formas muy variadas: desde la realización propia de videos por medio del *Screen Casting* (Jing, Camtasia Studio, etc.), que consiste en la grabación de una secuencia determinada de acciones desde la pantalla del propio computador, hasta la animación o la grabación de clases con profesores o hablantes nativos. Como con las anteriores herramientas, el reto tecnológico para los alumnos y profesores no es solo seleccionar el video más útil en un momento dado, sino crear sus propios videos y compartirlos. El uso de la Web 2.0 posibilita experiencias de diversa índole para construir el conocimiento, pero exige un desarrollo previo o simultáneo de competencias tecnológicas para usar el recurso, evaluar los contenidos y compartir nuevos productos. Esto es lo que definimos arriba como alfabetización digital.

Una última categoría de herramientas es la que componen los *entornos virtuales de aprendizaje* (EVA) o *learning management systems* (LMS). Los podemos definir como un software especialmente diseñado para la gestión de cursos virtuales que están caracterizados por la organización y administración de actividades para el aprendizaje autónomo.

En ellos se puede almacenar y organizar una gran variedad de materiales con el fin de que el estudiante haga uso de ellos conforme a sus propias necesidades. Dentro de estos entornos, funcionan las aulas virtuales, en donde se dispone de los contenidos, las actividades y los recursos para el aprendizaje, y se alternan las estrategias de comunicación sincrónica y asincrónica entre estudiantes y tutores. Hoy en día son usados no solo por la educación a distancia, sino que se emplean también en ambientes combinados o semipresenciales. Moodle es quizás el ejemplo más recurrente, pero se tiene noticia de algunas plataformas comerciales como WebCT o Blackboard, First Class y eCollege; y muchas otras *open source*, o sea de *software* libre y código abierto, como ATutor, Chamilo, Claroline, Docebo, etc. (Belloch, s. f.).

Aprender inglés por medio de los EVA también representa para el alumno un cierto despliegue de competencias tecnológicas. Esta necesidad de alfabetizar en el uso de las plataformas virtuales se evidencia en la preparación previa que se les brinda a los estudiantes en las instituciones de educación a distancia por medio de tutoriales o cursos de inducción. En Colombia, la UNAD, institución líder en la implementación de la tecnología en la educación, dispone de cursos de inducción para todos los estudiantes que ingresan a sus programas, así como de asistencia técnica permanente a lo largo de las actividades académicas, y es claro que, aun en los niveles de educación superior, se requiere un proceso de alfabetización digital para anticipar los desafíos tecnológicos del aprendizaje autónomo.

De mano de la Web 2.0, y procurando un uso más específico de los recursos, se ha difundido también la utilización de los *entornos personales de aprendizaje* (EPA), por medio de los cuales el estudiante selecciona las herramientas que prefiere para lograr sus objetivos en el aprendizaje de la lengua, lo que hace del proceso una experiencia individualizada que se apoya en la intervención del profesor para direccionar las actividades.

A manera de cierre, citemos algo alusivo a los pros y los contras de estas herramientas: “uno de los inconvenientes de estos EVA es que pasan por alto los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje en el alumnado, forzando una única metodología para todos. Este problema queda resuelto con los EPA, con los que se puede conseguir una educación diferenciada según las necesidades específicas de cada estudiante” (Martín, 2012, p. 210).

Alfabetizar a los profesores

Al tener en cuenta que las TIC representan un campo de acción que se actualiza día a día, los profesores de inglés están abocados a una preparación permanente con el fin de convertirlas en una estrategia de uso pedagógico más que en una herramienta de carácter instrumental o técnica. Nos referimos con esto a una reciente investigación realizada por Rico (2014) acerca de los rasgos característicos de enseñanza de inglés como lengua extranjera en Colombia y, según la cual, la mayoría de los profesores confieren un valor instrumental a las TIC, las usan como remplazando el material impreso sin superar la tendencia transmisionista del conocimiento.

Así las cosas, es evidente que el profesor debe avanzar hacia una concepción de la tecnología como factor de innovación y transformación de la actividad pedagógica, ante lo cual dicha investigación “sugiere que en los programas de formación docente se aborde la tecnología no solo desde su perspectiva tecnológica, sino principalmente desde lo pedagógico, con miras a empoderar a los docentes en el uso racional y crítico de las TIC en el contexto escolar” (Rico, 2014, p. 4). Esta reflexión conduce, a su vez, al cuestionamiento por la clase de alfabetización digital que requiere un docente, ya que, en su caso, están implicadas unas intenciones pedagógicas que en el común de las personas —aun tratándose de ciudadanos digitales, para hablar en términos de la sociedad de la información— no están presentes.

Por lo anterior, y ciñéndonos a la definición que concedimos a la alfabetización digital como integración del uso de los dispositivos, la apropiación crítica y la producción de nuevos contenidos, tenemos que acotar que, en el caso de los profesores, también están implicadas las nuevas formas de enseñar y aprender que esto supone; se desprende, entonces, una especie de definición alternativa para el caso concreto que nos ocupa: la alfabetización digital para un docente consiste en el desarrollo de su capacidad para usar la tecnología dentro de un contexto educativo determinado como fundamentación misma de su labor pedagógica.

Al hablar específicamente de los profesores de inglés, es necesario que conozcan las TIC, en función de sus múltiples usos dentro de los procesos

de enseñanza y aprendizaje de la LM, procurando que las nuevas tecnologías se traduzcan en nuevas metodologías y prácticas que conduzcan a una transformación de la forma en que los estudiantes se apropian del conocimiento. Aquí podemos hacer evidente otro frente de aquello que se ha denominado brecha digital, en el sentido en que la tecnología no pareciera impactar las prácticas pedagógicas y, en palabras de Prato y Mendoza (2006), “esta discordancia entre los avances tecnológicos y la didáctica tradicional crea una brecha entre lo que los alumnos aprenden y lo que en realidad sucede fuera del ambiente escolar” (p. 52).

Algunos de los aspectos que pueden enmarcar la alfabetización digital de los docentes de inglés como LE se pueden inferir de las diferentes investigaciones en las que se hace un recuento de la historia del uso de la tecnología en el aprendizaje y la enseñanza de la lengua. Esto nos conduce a la confirmación de que la pedagogía de las lenguas (e inclusive la pedagogía en términos generales) ha superado diferentes etapas de acuerdo con los avances de la tecnología, y podemos, por qué no, entenderla hoy en día en relación con un proceso de alfabetización digital.

La asistencia del computador a las aulas fue el inicio de un constante camino de búsquedas por integrar el uso de esta herramienta a las actividades de aprendizaje; como dijimos anteriormente, el CALL ha tenido que superar diferentes momentos, y si bien hoy en día resulta limitado hablar solo de computadores para referirse a los medios tecnológicos que se pueden asociar a la educación, el

concepto de CALL se ha mantenido, aunque redefiniendo sus alcances conforme al progreso de las TIC; y a pesar de que algunos profetizan su fin, este mismo hecho, como se verá más adelante, está fundamentado en la total presencia de la tecnología en todos los frentes de la vida contemporánea.

De esta forma, y siguiendo a Warschauer y Healey (citados por Peachey y Lewis, 2009, y Martín, 2012), se pueden diferenciar las distintas etapas que ha superado el CALL, a saber, la *fase conductista*, que propulsó Skinner y que caracterizó las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los años sesenta; el *CALL comunicativo* que, como su nombre lo indica, reflejaba la visión del enfoque comunicativo para la enseñanza de las lenguas y aprovechó la tecnología como fuente de materiales auténticos para apoyar los ejercicios prácticos; y, finalmente, el *CALL integrador*, caracterizado por el uso de computadores personales, multimedia, interacciones sincrónicas y asincrónicas, etc. Esta última fase, como lo indica Martín (2012), está influida por la pedagogía sociocognitiva, centrada en actividades del tipo *task-based*, *project-based* y *content-based*, y ha estado marcada por la aparición de materiales multimedia e internet.

Esta diferenciación mínima nos permite ubicarnos dentro de la historia del uso de las TIC con el fin de marchar al paso de las necesidades del momento, a las cuales busca responder el CALL integrador en la actualidad. Aunque preferimos en este punto la categorización de Bax (2003, citado por Martín, 2012), quien concibió tres enfoques diferentes para el CALL: primero un *enfoque restringido* — aludiendo a ciertas limitaciones que tenía

el docente frente a los programas informáticos disponibles. Segundo, un enfoque abierto, cuando ya los avances tecnológicos permitieron usar simuladores y juegos para la enseñanza de la LE y el docente le pudo hacer retroalimentación al estudiante. Y, por último, el *enfoque integrado*, que se refiere al uso integrado de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje del idioma, buscando la normalización, hecho del que estamos lejos aún, ya que, según este autor, esto solo se puede dar cuando ya la tecnología sea invisible en nuestras vidas y no sea reconocida como algo novedoso; cuando se integre tanto que deje de ser un concepto aparte o un campo de discusión. Cuando se funda totalmente con la pedagogía y las dos resulten imposibles de delimitar. Una integración tal conduciría al final de la era del CALL, pues dejará de tener sentido referirse a algo que ya es totalmente ordinario dado el proceso de *normalización* de las TIC dentro de la educación, y se pronostica que la tecnología no será vista como un método o una herramienta más, sino como el único y verdadero engranaje hacia el conocimiento.

Un aspecto clave para alcanzar dicha *normalización* de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje de la LE consiste en preparar a los docentes, ya que sin el soporte pedagógico apropiado, las TIC no van a reportar una mejora en términos de calidad de los procesos educativos.

El hecho es que el concepto de CALL ha dejado de ser protagonista últimamente, ya que mejor que hablar del computador como mediador, es más claro referirse a internet y a otros dispositivos, que si bien comparten la naturaleza del computador, son llamados de acuerdo con sus carac-

terísticas específicas: *tablets, smartphones, notebooks*, etc.

Por lo anterior, podemos decir que la alfabetización digital del docente se puede concretar en los métodos y las estrategias para asumir la educación como:

**E-learning* (abreviación de aprendizaje electrónico). Este término se aplica a cualquier tipo de educación o capacitación a través de internet.

**Blended learning* (formación combinada). Este tipo de experiencia combina el *e-learning* con el contacto personal, bien sea con un tutor o con otros estudiantes (Peachey, y Lewis, 2009).

**M-learning* (abreviación para aprendizaje mediado por aparatos móviles). En el caso de las lenguas, también es conocido como *mobile assisted language learning* (MALL). Se incluyen en "móvil" todos los dispositivos del tipo mp3, mp4, PDA, iPhone, iPad, teléfonos inteligentes, etc. (Martín, 2012; Peachey y Lewis, 2009).

Llama especialmente la atención el caso del MALL, dado que, aunque los dispositivos están en la mano de casi todos, especialmente de los más jóvenes, aún no se reportan experiencias concretas de aprendizaje por medio de aparatos móviles en nuestro medio, y aunque las aplicaciones ya existen y circulan⁸, la investigación al respecto es todavía incipiente. Quizás el referente más destaca-

8. Algunas de las aplicaciones disponibles para aprender inglés con Android, iOS y Windows Phone son: Busuu, Duolingo, uSpeak, Wlingua, MindSnacks, Babbel, Beelingo, etc.

do, en este campo, es Paul Kim (2009), quien ha liderado diferentes proyectos educativos, y ha llevado la tecnología móvil a las aulas; pero, en el caso específico del aprendizaje del inglés, aún estamos por demostrar qué tanto podemos hacer con estos recursos. Tengamos presente, además, que el *M-learning* está dando lugar a una nueva concepción de aprendizaje, conocida como *ubiquitous learning*, la cual representa un reto pedagógico de grandes dimensiones para los profesores de hoy (Burbules, 2012).

Discusión

En términos generales la tecnología se ha tenido como un ingrediente que aporta muchas bondades a las labores pedagógicas; implementar su uso es algo que se espera, no solo en el caso de la enseñanza y el aprendizaje del inglés, sino en todas las áreas del conocimiento. Afirmamos con Morrissey (2006) que el acceso a los recursos tecnológicos crea un entorno mucho más rico para el aprendizaje y hace que la experiencia docente sea más dinámica; la versatilidad de las herramientas permite ilustrar conceptos y principios que, de otra forma, no contarían con la claridad necesaria para ser comprendidos por los estudiantes. Además, la facilidad de acceso, la superación de las barreras de espacio y tiempo, la oferta permanente de información de todo tipo, la posibilidad de comunicarse de múltiples formas y crear y compartir nuevos productos en diversos formatos hacen que hablar de tecnología en un contexto pedagógico sea referente de grandes ventajas y novedosas estrategias.

Frente a dichas ventajas, resulta contradictorio que la tecnología, a pesar de su gran capacidad para transformar la forma de vida de las personas, aún no consiga transformar las prácticas pedagógicas y permanezca siendo un recurso para reproducir un sistema tradicional de enseñanza y aprendizaje (Rico, 2014; Levis, 2006). Esto sucede cuando no se logra superar la visión instrumental de los medios tecnológicos y se hace uso de ellos como si fueran un libro de texto más en donde hay ciertos contenidos y ejercicios prácticos. Pero el potencial de las TIC queda subvalorado si no se utilizan en busca de su integración en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de un modelo de educación que responda a las expectativas de la sociedad contemporánea. Es entonces cuando se hace necesaria la formación adecuada de los docentes frente al uso de la tecnología en busca de una apropiación tal que pueda ser proyectada de forma significativa en las actividades pedagógicas.

Dicha formación se puede entender, también, como un proceso de alfabetización digital, pues, de acuerdo con Martín (2012), “De nada sirve [...] la introducción de los más modernos medios electrónicos en el aula de idiomas si ésta no va acompañada de una nueva concepción pedagógica” (p. 206). Tengamos en cuenta que la alfabetización digital que debe adquirir un profesor de inglés implica no solo superar los conocimientos operativos relativos al uso del computador, los programas y las aplicaciones, sino dotarlo de esa nueva concepción pedagógica que le permita encausar el potencial tecnológico hacia una experiencia transformadora de la educación.

Ciertamente, los resultados de los estudios indican que ni la incorporación ni el uso de las TIC comportan de forma automática la transformación, innovación y mejora de las prácticas educativas; no obstante, las TIC, y en especial algunas aplicaciones y conjuntos de aplicaciones TIC, tienen una serie de *características específicas* que abren nuevos horizontes y posibilidades a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y son susceptibles de generar, cuando se explotan adecuadamente, es decir, cuando se utilizan en determinados *contextos de uso*, dinámicas de innovación y mejora imposibles o muy difíciles de conseguir en su ausencia (Coll, s. f., p. 7).

Esas características específicas de las TIC, que pueden ser el factor de innovación de las prácticas pedagógicas, aluden, entre otras cosas, a la nueva forma de mediación que se establece entre los actores del proceso, hecho que conduce también a una nueva forma de organizar, regular y orientar las actividades, lo que implica una transformación en los procesos cognitivos que definen el aprendizaje.

El tema de la mediación es relevante en esta discusión, en cuanto nos reta a entender cómo es que la tecnología ha transformado la relación entre profesores y alumnos, pasando de un estado tradicional de dependencia a una concepción innovadora de aprendizaje autónomo.

Valga decir lo que entendemos por autonomía: “la capacidad de tomar el control de su propio aprendizaje” (Benson, 2001, citado por Cábales, Cáceres y Marrugo, 2010). Entonces, si el uso de las TIC no

promueve el aprendizaje autónomo y los procesos de metacognición asociados a este, estaríamos estancados en el pasado transmisionista y docente-dependiente, sin avanzar hacia una verdadera transformación pedagógica.

No quiere decir esto de la autonomía que los profesores estemos en vía de extinción; estamos, más bien, entrando en una nueva era en la que la pedagogía se define en términos de alfabetización digital, en cuanto que la tecnología permea todos los frentes de la sociedad y la cultura. El profesor de inglés no puede ser reemplazado por la tecnología, pero sí tiene que saber encontrar su lugar dentro de ella, ya sea para facilitar el proceso de aprendizaje o para diseñar experiencias pedagógicas significativas⁹.

Se desprende de nuestra reflexión una premisa un tanto inesperada, y es que los profesores no solo deben estar capacitados para el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes, sino que deben propiciar otros conocimientos no relacionados con el aprendizaje directo de la lengua, como son las competencias tecnológicas y el uso de estrategias de aprendizaje.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, García Salinas (2000) nos resume de la siguiente forma lo que la literatura especializada ha concluido: “[Se] ha

9. Después de casi dos décadas, los postulados del New London Group tienen especial resonancia: “Teachers and managers are seen as designers of learning processes and environments, not as bosses dictating what those in their charge should think or do” (Cazden et al., 1996, p. 73).

sugerido la necesidad en adiestrar a los estudiantes en el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas¹⁰ en contextos tecnológicos, que les permitan usar de manera óptima los recursos computacionales y aprender eficientemente en los nuevos ambientes de enseñanza mediatizados por la tecnología [...]” (p. 2).

El uso de las estrategias o técnicas de aprendizaje está asociado con el estilo individual que cada persona tiene para aprender la LM. Según el estilo individual de aprendizaje, un aprendiz puede optar por diversas estrategias para lograr sus objetivos. Teniendo en cuenta que los alumnos con un mayor nivel de lengua reportan mayor uso de estrategias de aprendizaje, nuestro propósito ha de ser el proporcionar todas las estrategias posibles para que el estudiante se convierta en un buen aprendiz de lenguas. Esa es la finalidad de las técnicas individualizadas de aprendizaje.

Para cerrar, reiteremos que, según las investigaciones realizadas por Coll, Onrubia y Mauri (2007), “la incorporación de las TIC no garantiza, en sí misma, la transformación de las prácticas pedagógicas” (p. 398), y aseveremos que solo por medio de un proceso de alfabetización digital los profesores se convertirán en agentes de cambio e innovación de la pedagogía en la era de las TIC.

10. Las estrategias de aprendizaje de idiomas son, según García Salinas (2010), de tipo cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales. El mismo autor concede que pueden tratarse como estrategias generales de aprendizaje.

Conclusiones

La presencia de la tecnología es un hecho característico de la sociedad contemporánea y las prácticas pedagógicas no pueden estar exentas de semejante influencia. En el caso concreto de la pedagogía del inglés como lengua extranjera, el uso de las TIC se ha convertido en el medio por excelencia para acceder a toda clase de herramientas y materiales para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Sin embargo, el uso de estos recursos demanda una especial habilidad para planificar y diseñar experiencias exitosas conducentes al desarrollo de las habilidades comunicativas en la LE. El rol del profesor como facilitador del proceso implica un acertado manejo de los recursos tecnológicos, pero, sobre todo, una fundamentación pedagógica sólida que le permita asumir su misión desde este nuevo escenario, promoviendo la transformación de la experiencia de acuerdo con los desafíos tecnológicos de la sociedad del conocimiento.

Transformar significativamente las prácticas educativas dentro de este contexto implica una alfabetización digital acorde con los avances del mundo, por lo cual la formación de los profesores debe ajustarse a estos requerimientos y propender hacia una apropiación crítica de la tecnología con el fin de hacer de ella la base de la pedagogía contemporánea.

Las reflexiones en torno a los métodos o enfoques que caracterizaron la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas deben concebirse ahora dentro del contexto innovador de las TIC, que si bien

puede servir de mediación para implementar cualquiera de las metodologías existentes, se espera que sirva mejor para potenciar la construcción colaborativa del conocimiento, el aprendizaje significativo y su autonomía. Por lo cual, y sin dejar de lado los aportes del enfoque comunicativo, es hora de reconocernos dentro de la época del post-método¹¹, en donde podamos hacer uso de todo aquello que consideremos pertinente según la situación y dentro del ilimitado y siempre creciente contexto de la tecnología.

La alfabetización digital que requiere el docente de inglés le debe conducir a una forma innovadora de aprovechar las TIC en función del aprendizaje autónomo de la lengua por parte de los estudiantes. La implicación de este hecho conduce a un rol diferente al tradicional, en donde el profesor era el protagonista del proceso educativo. La tecnología ha hecho posible que el estudiante sea el centro del proceso, por lo cual el docente debe asumir su función en calidad de acompañante, facilitador o diseñador de actividades. Se espera, entonces, que se dé respuesta al cuestionamiento de cómo forjar la autonomía en el caso concreto del aprendizaje del inglés, por medio de nuevas experiencias de investigación en los distintos niveles y entornos educativos desde los cuales se ejerce la docencia en el área de la LE.

11. Richards y Rodgers (2001) lo presentan así: "teachers and teachers in training need to be able to use approaches and methods flexibly and creatively based on their own judgment and experience. In the process they should be encouraged to transform and adapt the methods they use to make them their own" (p. 250).

Referencias bibliograficas

- Arrieta, A. y Montes, D. (2011) Alfabetización digital: uso de las TICs más allá de una formación instrumental y una buena infraestructura. *Revista Colombiana de Ciencias*, 3(1), 180-197. Recuperado de http://www.recia.edu.co/documentos-recia/vol3num1/revisiones/REC_01_%20REV_02%20%20TICs.pdf
- Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de documentación*, (5), 361-408. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2261/2251>
- Belloch, C. (s. f.). Entornos virtuales de aprendizaje. Recuperado de <http://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA3.pdf>
- Burbules, N. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters*, 13, 3-14. Recuperado de <http://library.queensu.ca/ojs/index.php/encounters/article/view/4472/4498>
- Cabrales, M., Cáceres, J., y Marrugo, I. (2010). La autonomía en el aprendizaje del inglés y su relación con los trabajos independientes asignados a los estudiantes. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 15(26), 119-150. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322010000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N. et al. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, 66(1), 60-92. Recuperado de <http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies+New+London+Group.pdf>
- Chacón, T. y Pérez, C., (2010). El podcast como herramienta en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Revista CLED*, 1(1), 1-13. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/cled/article/view/279/297>
- Cobo, J. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *Zer- Revista de Estudios de*

- Comunicación*, 14(27), 295-318. Recuperado de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/Zer/article/view/2636>
- Coll, C. (s. f.). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. Recuperado de http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1MVHQQD5M-NQN5JM-254N/Cesar_Coll_-_aprender_y_ensenar_con_tic.pdf
- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de Psicología*, 38(3), 377-400. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97017407003>
- Diccionario de Términos Claves de ELE. (s. f.). Enfoque natural. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquenatural.htm
- Esteve, F. y Gisbert, M. (2011). El nuevo paradigma de aprendizaje y las nuevas tecnologías. *Revista de Docencia Universitaria REDU*, 9(3), 55-73. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu>
- García Laborda, J. (2010). Cambios en los estilos de aprendizaje inducidos por el uso de la web social. *RED-Revista de Educación a Distancia*, 10(22), 1-10. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/22>
- García Salinas, J. (2000). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto de aprendizaje combinado. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*, 4(2). Recuperado de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero-8-2010>
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley Computer Publications.
- Glas, K. (2008). El inglés abre puertas... ¿a qué? Análisis del discurso sobre la enseñanza del inglés en Chile, 2003-2006. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(51), 111-122. Recuperado de <http://aprendeonlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9900/9096>
- Guerrero, T. y Flores, H. (2009). Teorías del aprendizaje y la instrucción: el diseño de materiales didácticos informáticos. *Revista Educere*, 13(45). 317-329. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/dspace/handle/123456789/29266>
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, (38), 31-39. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3850236>
- Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 5(2), 26-35. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf>
- Hernández, F. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, (11), 141-153. Recuperado de <http://encuentrojournal.org/textos/11.15.pdf>
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En: J. B. Pride y J. Holmes (editors), *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin. 269-293.
- Hughes, J. et al. (2009). TACCLE, Teachers' aids on creating content for learning environments. Recuperado de https://docs.google.com/file/d/0B-WxmcRUXcmdY2ZWZE5xb2ZmbUE/edit?usp=drive_web&pli=1
- Kim, P. (2009). Action research approach on mobile learning design for the underserved. Recuperado de <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic443490.files/Action%20Research%20Mobile%20Learning%20Design-11092008.pdf>
- Lengua Meta (s. f.). Diccionario de términos claves de ELE. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguameta.htm
- Levis, D. (2006). Alfabetos y saberes. *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*. (26), 78-82. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15802612>

- Manga, A. (2008). Lengua segunda (L2) lengua extranjera (LE): factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. Recuperado de <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/249/190>
- Marciales, V. G. P. y Cabra, T. F. (2011). Internet y pánico moral: revisión de la investigación sobre la interacción de niños y jóvenes con los nuevos medios. *Universitas Psychologica*, 10(3), 855-865. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672011000300017&lng=es&nrm=iso
- Martín, E. (2012). Presente y futuro de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador: ¿el final de una era? *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 7, 203-212. Recuperado de <http://ojs.cc.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/1136>. doi: <http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2012.1136>.
- Michel, E. (2005). La importancia del idioma inglés como nexo entre culturas. *Consensus*, 9(10), 101-106. Recuperado de <http://revistas.concytec.gob.pe/pdf/consen/v9n10/a10v9n10.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). Orientaciones para la educación en tecnología. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-160915_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2015). Alfabetización digital. Recuperado de <http://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-article-5447.html>
- Morrysey, J. (2006). El uso de TIC en la enseñanza y el aprendizaje. Cuestiones y desafíos. Recuperado de <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD30/contenido/pdf/morrysey.pdf>
- Muñoz, A. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista Universidad EAFIT*, 46(159), 71-85. Recuperado el 18 de marzo de 2015 de <http://www.eafit.edu.co/2014/idiomas/centro-idiomas/Documents/Metodolog%C3%ADas%20para%20la%20ense%C3%B1anza.pdf>
- Peachey, N. y Lewis, R. (2009). Tecnologías para el aprendizaje de inglés. *Palabra Maestra*, 9(22), 4-5. Recuperado de <http://www.compartirpalabramaestra.org/publicaci%C3%B3n-palabra-maestra>
- Prato, A. y Mendoza, M. (2006). Opinión, conocimiento y uso de portales web para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 3(1), 49-61. Recuperado de <http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/enlace/article/view/13341/13326>
- Ramírez, J., Rincón D. y Romero, M. (2010). Gobierno electrónico, un signo de inclusión digital y poder popular. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(4), 709-720. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3602415>
- Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Rico, T. (2014). Rasgos característicos de la enseñanza de inglés como lengua extranjera en Colombia. *Palabra Maestra*, 13(37), 3-5. Recuperado de <http://www.compartirpalabramaestra.org/publicaci%C3%B3n-palabra-maestra>
- Rodríguez, E. (2006). Incidencia de las nuevas tecnologías en el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras. Memorias del 6.º Encuentro Nacional e Internacional de Centros de Autoacceso de Lenguas. Recuperado de <http://cad.cele.unam.mx:8080/RD3/prueba/pdf/rodriem7.pdf>
- Rodríguez, I. (2004). Las alfabetizaciones digitales. *Bordón*, 56(3-4), 431-441. Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/alfabetizaciones_digitales.pdf
- Rubio, A. (2009). Los jóvenes y la red: usos y consumos de los nuevos medios en la sociedad de la información. *Signo y Pensamiento*, 28(54), 265-275. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48232009000100017&lng=es&nrm=iso

- Skinner, B. F. (1958). Teaching Machines. *Science*, 128 (3330), 969-977. Recuperado de <https://app.nova.edu/toolbox/instructionalproducts/edd8124/fall11/1958-Skinner-TeachingMachines.pdf>
- Truscot, A., Ordóñez, C. y Fonseca, L. (2006). Lineamientos para la educación bilingüe en Colombia: hacia una política coherente. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518_recurso_2.pdf
- Unesco. (2008). Normas sobre competencias en TIC para docentes. Recuperado de http://www.portaleducativo.hn/pdf/Normas_UNESCO_sobre_Competencias_en_TIC_para_Docentes.pdf
- Unesco. (2009). Programa de formación en alfabetización mediática e informacional destinado a los docentes. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/media_and_information_literacy_curriculum_for_teachers_es.pdf
- Valero, L. (s.f.). Máquinas de enseñanza de Skinner. Recuperado de http://www.conducta.org/assets/pdf/Valero_Maquinas_ensen%CC%83anza_Skinner.pdf
- aprendizaje del inglés en primaria: un currículo compartido por colegios de Francia, Inglaterra y España. Recuperado de <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3002/493.pdf?sequence=1>
- Prensky, M. (2010). Nativos e inmigrantes digitales. Recuperado de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20%28SEK%29.pdf>

Bibliografía complementaria

- Díaz Barriga, F. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. *Tecnología y Comunicación Educativas*, (41), 4-16. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevilaTecnologiaycomunicacioneducativas/2004-05/vol19-20/no41/1.pdf>
- Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital, ¿de qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa*, 37(2), 423-438. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000200014&script=sci_arttext
- Ortega, J., Macrory, G. y Chretien, L. (2010). Efecto de las nuevas tecnologías en el