



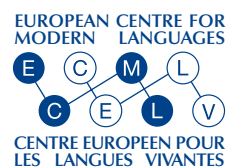
DESARROLLO DE LA CIUDADANÍA DIGITAL Y LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS

SPA

Christian OLLIVIER

Catherine JEANNEAU

Equipo del proyecto
e-lang citizen



Equipo del proyecto e-lang citizen

¿Qué son la ciudadanía y la alfabetización digital? ¿Qué vínculo puede establecerse entre la educación para la ciudadanía digital y la formación en lenguas? ¿Cómo podemos integrar en términos concretos la ciudadanía y la alfabetización digital en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas? La finalidad de esta obra es responder a estas preguntas y ofrecer formas concretas de ayudar a los aprendientes a desarrollar su ciudadanía digital mientras aprenden y practican lenguas de la forma más auténtica posible. Los autores proponen una definición de la alfabetización digital y elaboran un perfil del ciudadano como usuario de la lengua y herramientas y recursos digitales. Destacan el gran número de puntos de contacto entre la educación para la ciudadanía digital y la formación en lenguas. También describen las bases de un enfoque pedagógico sociointeraccional que tenga en cuenta íntegramente las interacciones sociales en las que tienen lugar todas las acciones humanas. Por último, se expone cómo se puede aplicar el enfoque a través de «tareas en el mundo real», que constituyen el núcleo del proyecto e-lang citizen. Estas tareas, que se llevarán a cabo en sitios de participación en línea, ofrecen a los aprendientes la oportunidad de (inter)actuar de manera real como usuarios del lenguaje y como ciudadanos que actúan de manera informada, competente, segura, ética y responsable.

El Centro Europeo para las Lenguas Modernas es una institución del Consejo de Europa que fomenta la excelencia en la enseñanza de lenguas en sus Estados miembros.

Edición en francés:

Développer citoyenneté numérique et compétences langagières

ISBN 978-92-871-9317-9

Traducción al inglés: Catherine Caws

Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad del autor y no reflejan necesariamente la política oficial del Consejo de Europa.

Se autoriza la reproducción de extractos (de hasta 500 palabras), excepto con fines comerciales, siempre que se preserve la integridad del texto, el extracto no se utilice fuera de su contexto, no proporcione información incompleta o no induzca a error al lector en cuanto a la naturaleza, el alcance o el contenido del texto.

El texto original debe citarse siempre de la siguiente manera: «Consejo de Europa, 2023».

Cualquier otra petición relativa a la reproducción/traducción total o parcial de este documento deberá dirigirse a la Dirección de Comunicaciones del Consejo de Europa (F-67075 Strasbourg Cedex o a publishing@coe.int).

El resto de correspondencia relativa a este documento deberá dirigirse al Centro Europeo para las Lenguas Modernas del Consejo de Europa, en Nikolaiplatz 4, A-8020 Graz, Austria (information@ecml.at).

Portada y diseño:

Centro Europeo para las Lenguas Modernas del Consejo de Europa

www.ecml.at

ISBN 978-92-871-9495-4

Consejo de Europa, 2023

Índice

Listado de figuras.....	7
1 Introducción	9
2 Ciudadanía digital.....	10
2.1 Perfil	10
2.2 Un actor social con una identidad plural que participa en diversas comunidades ..	11
2.3 Derechos, responsabilidades y valores	12
2.4 (Inter)acción virtual en dominios específicos	15
2.5 Un actor social que actúa de una manera específica	16
2.6 Características de las acciones del ciudadano, como usuario de herramientas y recursos digitales	16
2.6.1 Atributos personales	16
2.6.2 Contexto / Infraestructura	17
2.7 Vínculos con la enseñanza de lenguas	17
3 Alfabetización digital.....	20
3.1 Orígenes y particularidades del concepto de alfabetización digital	20
3.2 Diferencias entre «alfabetización», «competencias» y «capacidades»	21
3.3 Alfabetización digital: un concepto multifacético.....	23
3.3.1 Dimensiones de la alfabetización digital	23
3.4 De la alfabetización digital instrumental a la construcción de la identidad	25
3.4.1 Alfabetización digital y acción	25
3.4.2 Alfabetización digital y construcción de la identidad	25
3.5 Concepto de alfabetización digital adoptado por el proyecto	26
3.6 Alfabetización digital y aprendizaje y enseñanza de lenguas	26
3.7 Modelo de alfabetización digital adoptado	28
3.7.1 Alfabetización tecnológica	29
3.7.2 Alfabetización en la construcción de significado	29
3.7.3 Alfabetización en la interacción	30
3.7.4 Contexto sociointeraccional	31
3.7.5 Contexto espacial, temporal y material	31
3.7.6 Marco crítico, ético y ciudadano	31
4 Una pedagogía activa, participativa y transformadora	32
4.1 Aprendizaje situado, distribuido y compartido	32
4.2 Proporcionar apoyo	34
4.3 Reflexión	35
4.4 Conectar el aprendizaje « <i>informal</i> » y en entornos institucionales.....	36
4.5 En resumen	38
5 Fundamentos del enfoque sociointeraccional – Prioridad de las interacciones sociales.....	39
5.1 Interacciones sociales	39
5.2 Importancia e influencia de las interacciones sociales	40
5.3 Interacciones sociales y coconstrucción de significado	42
5.4 Interacciones sociales y comunidades en línea	44
5.5 En resumen	46

6	Enfoque pedagógico – Tareas del mundo real para (aprender a) comunicarse de verdad	47
6.1	Elementos clave del enfoque sociointeraccional.....	47
6.2	Un enfoque basado en tareas y una extensión de la perspectiva de acción.....	48
6.3	Tipología de tareas según las interacciones sociales.....	49
6.4	Tareas del mundo real	51
6.4.1	¿Qué son las tareas del mundo real?.....	52
6.4.2	Las tareas pedagógicas se derivan del mundo real	55
6.4.3	Las tareas del mundo real se llevan a cabo en sitios abiertos y participativos	56
6.4.4	Las tareas del mundo real no se imponen, se proponen	57
6.4.5	Las tareas del mundo real tienen una doble base.....	57
6.5	Aplicación pedagógica de tareas del mundo real	58
6.5.1	Las ideas filosóficas detrás de la TBLT	58
6.5.2	El enfoque TBLT adoptado por e-lang citizen	59
6.6	Los profesores y sus aprendientes	61
6.6.1	Aprendientes que realizan tareas del mundo real	61
	Los profesores y sus roles	63
6.7	La cuestión de la evaluación	65
6.7.1	La evaluación social en el contexto sociointeraccional de la tarea	65
6.7.2	La evaluación formativa en el contexto educativo	65
6.7.3	Evaluación por parte de compañeros y autoevaluación.....	66
6.7.4	Tareas espejo para la evaluación sumativa.....	66
6.8	Tareas reflexivas.....	67
7	Presentación de las hojas de tareas	68
7.1	Una hoja con dos partes.....	68
7.2	Secciones de las hojas	68
7.2.1	Tarea	68
7.2.2	Sitio web	69
7.2.3	Información adicional: nivel, actividades lingüísticas cubiertas, objetivos de ciudadanía digital y alfabetización.....	69
7.2.4	Posibles pasos	71
7.2.5	Consejos – Ten en cuenta a quién te estás dirigiendo	71
7.2.6	Consejos – Trabaja los aspectos relacionados con la lengua.....	72
7.2.7	Aspectos que deben tenerse en cuenta.....	72
7.3	Diferencias entre las hojas de las tareas del mundo real y la hoja de la tarea reflexiva.....	73
8	Invitación	75
	Bibliografía	76

Listado de figuras

Figura 1:	Las 20 competencias incluidas en el modelo de competencias para una cultura democrática	14
Figura 2:	Modelo de referencia conceptual de DigComp, 2022.....	22
Figura 3:	Modelo de alfabetización digital en el aprendizaje/enseñanza de lenguas, adaptado de Ollivier y el proyecto <i>e-lang</i> (2018)	29
Figura 4:	Modelo de tareas	52
Figura 5:	Descripción de la tarea en la hoja «Presenta una personalidad en la Wikipedia»	68
Figura 6:	Presentación de sitios sugeridos en la hoja de tareas «Presenta una personalidad en la Wikipedia»	69
Figura 7:	Objetivos de ciudadanía y alfabetización digital en la hoja de tareas «Presenta una personalidad en la Wikipedia».....	70
Figura 8:	Listado de actividades lingüísticas que se abordan en la hoja de tareas «Presenta una personalidad en la Wikipedia».....	71
Figura 9:	Presentación de la dimensión multilingüe en la hoja de tareas «Presenta una personalidad en la Wikipedia»	71
Figura 10:	Consejos para los aprendientes en la hoja de tareas «Presenta una personalidad en la Wikipedia»: componente sociointeraccional	72
Figura 11:	Consejos para los aprendientes en la hoja de tareas «Presenta una personalidad en la Wikipedia»: componente lingüístico	72
Figura 12:	Sugerencias para la reflexión en la hoja de trabajo del aprendiente «Presenta una personalidad en la Wikipedia».....	73
Figura 13:	Consejos para los aprendientes en la hoja de trabajo reflexivo «WikiHow: el mundo de las instrucciones»	74

1 Introducción

En esta obra se ofrece una introducción a los conceptos fundamentales de la alfabetización y la ciudadanía digital y al enfoque pedagógico desarrollado por el proyecto *e-lang citizen* («Ciudadanía digital a través de la enseñanza de lenguas», www.ecml.at/elangcitizen). Este proyecto (2020-2022) complementa el proyecto *e-lang* («Ciudadanía digital a través de la enseñanza de lenguas», www.ecml.at/elang) y forma parte del programa del Centro Europeo para las Lenguas Modernas (ECML) del Consejo de Europa «Inspirando la innovación en la enseñanza de lenguas: cambio en los contextos, evolución de las competencias». Publicamos esta obra porque consideramos que las propuestas de uso de la tecnología digital deben basarse en un concepto didáctico y pedagógico claramente articulado.

De igual forma, consideramos que era importante definir qué entiende el equipo del proyecto por ciudadanía digital y alfabetización digital. Por ello, en los dos primeros capítulos, expondremos nuestras definiciones y describiremos los elementos que constituyen la ciudadanía y la alfabetización digital¹.

El marco pedagógico del proyecto *e-lang* se basa en dos conceptos principales: una pedagogía activa, participativa y transformadora (que se presenta en el capítulo 3) y una visión sociointeraccional de la comunicación y la acción (que se explica en el capítulo 4). Tales principios que se presentan en esta obra se utilizan en la enseñanza de lenguas y la práctica del aprendizaje fomentando tareas del mundo real (que se analizan en el capítulo 5). Estas tareas permiten a los aprendientes no solo desarrollar competencias lingüísticas y de actuación en situaciones auténticas y actuar como usuarios de la lengua, sino también ejercitar y reforzar su alfabetización y su ciudadanía digitales. De esta forma, los aprendientes se convierten, a través de la realización de tareas del mundo real, en ciudadanos y usuarios de la lengua y de herramientas y recursos digitales. A lo largo de la obra, utilizaremos el término «ciudadano» como usuario de la lengua y herramientas digitales.

Además de este tipo de tareas, el proyecto *e-lang citizen* incluye tareas reflexivas (que se presentan en el capítulo 5) que abordan diferentes dimensiones de la ciudadanía digital y permiten a los aprendientes reflexionar sobre el uso de la tecnología digital, en particular, el propio uso que hacen de ella.

En el capítulo 6, explicamos la manera en que el proyecto ha servido de orientación para las hojas de tareas que hemos elaborado para profesores de idiomas que desean aplicar el enfoque pedagógico del proyecto *e-lang citizen*. Estas hojas de tareas, que los profesores pueden personalizar para adaptarlas a sus aprendientes, sus necesidades, limitaciones y contextos, están disponibles gratuitamente en una base de datos del sitio web del proyecto. Las tareas se proponen para la educación secundaria y superior.

Al igual que con las propuestas formuladas en el proyecto *e-lang*, esperamos que las que vamos a realizar sean de interés para los profesionales que deseen ayudar a sus aprendientes a desarrollar la alfabetización y la ciudadanía digital, así como sus competencias de comunicación y actuación.

1. Con respecto a este último concepto, retomamos y ampliamos lo que habíamos propuesto en el marco del proyecto *e-lang*.

2 Ciudadanía digital²

El objetivo principal del proyecto *e-lang citizen* es abrir vías para trabajar la ciudadanía digital en la enseñanza de lenguas. Por lo tanto, el concepto de «ciudadanía digital» constituye el núcleo central del proyecto. La ciudadanía digital es compleja y dinámica porque está en constante evolución e incluye muchas facetas y dimensiones³, por lo que aún está lejos de ser un concepto fijo. Por ello, antes de abordar los aspectos pedagógicos, consideramos imprescindible precisar cómo entendemos este concepto.

En este capítulo, presentamos el perfil de un ciudadano digital, usuario de la lengua y de herramientas y recursos digitales. Este perfil se basa en un metaanálisis de 98 textos recientes en los que hemos identificado definiciones de ciudadanía digital y sus componentes. Estos textos, que se publicaron entre 2016 y 2020, proceden de organizaciones nacionales e internacionales (como el Consejo de Europa o la UNESCO) y de especialistas en la materia⁴.

Cabe señalar, desde este momento, que este perfil no es un modelo ni un objetivo que deba alcanzarse. Es una recopilación estructurada de lo que el equipo encontró en la literatura revisada. Se pretende que los formadores en idiomas identifiquen los aspectos que pueden trabajar con sus aprendientes si desean contribuir a la educación para la ciudadanía digital.

En lugar de «ciudadano digital», preferimos hablar de un ciudadano como usuario de la lengua y herramientas y recursos digitales. Así pues, no podemos concebir, por un lado, un ciudadano digital y, por otro, un ciudadano no digital. En cambio, concebimos a esa persona como alguien que participa en varias comunidades, tanto en un entorno digital como no digital, que están potencialmente vinculadas entre sí. También nos permite centrarnos en la persona como actor social, en lugar de enmarcar un concepto más abstracto.

2.1 Perfil

Antes de desarrollar cada una de las facetas del ciudadano como usuario de la lengua y herramientas digitales, proponemos aquí un perfil general basado en la literatura reciente que hemos revisado.

2. Este capítulo se basa, en parte, en el perfil de ciudadanía digital y lenguas publicado en el sitio web del proyecto (Equipo de *e-lang*, 2021). Los lectores interesados encontrarán una versión más detallada en un artículo publicado en la revista. *Lidil* (Ollivier *et al.*, 2021).

3. (Choi *et al.*, 2017)

4. La lista de textos puede consultarse en línea:
www.zotero.org/groups/2719003/meta-analyse_citoyen_usager_du_numerique/library.

Es una persona (un sujeto) a quien consideramos:

- un actor social;
 - con una identidad plural;
 - que participa en varias comunidades (en el entorno digital y fuera de este);
- cuyas acciones están influenciadas, en gran medida, por derechos y responsabilidades vinculados a valores individuales y compartidos;
- que (inter)actúa con la tecnología en espacios digitales;
 - en áreas específicas;
 - de maneras específicas;
 - sobre la base de atributos personales; y
 - que depende del contexto / de la infraestructura disponible.

2.2 Un actor social con una identidad plural que participa en diversas comunidades

Con la expansión de Internet, la participación en comunidades virtuales se ha multiplicado. Las personas ahora forman parte de varias comunidades virtuales y no virtuales, y no deben lealtad a una comunidad en particular⁵. Utilizamos la palabra «comunidades» en su sentido más amplio. En función del caso, estas comunidades pueden ser comunidades de conversación, formadas por unas cuantas personas que participan directamente en la comunicación. Por ejemplo, podrían ser dos personas que conversan o un grupo de colegas que participan en un debate. En otros casos, puede tratarse de comunidades más amplias federadas por un sitio web.

Dependiendo del grupo al que pertenezcan dichas personas, su participación puede variar. Pueden resaltar una faceta particular de su identidad o incluso construir secciones enteras de su identidad en una plataforma concreta. Al optar por utilizar su nombre o un seudónimo diferente, compartir cierta información sobre sí misma y a través de sus acciones en línea en varias plataformas, una sola persona puede construir una identidad específica en las comunidades en las que participa.

En sus acciones, los ciudadanos, como usuarios de herramientas digitales, pasan fácilmente del entorno virtual al no virtual y viceversa. Sus acciones en un espacio pueden tener repercusiones en el otro⁶. De este modo, obtener información en el espacio virtual puede conducir a acciones en el espacio no virtual y, a la inversa, lo que un usuario experimenta, aprende o experimenta en el espacio no digital puede transmitirse a una plataforma digital.

Lo importante para los ciudadanos, como usuarios de herramientas digitales, es lograr articular y gestionar sus acciones y las facetas de su identidad virtual y no virtual en las distintas comunidades en las que participan.

5. (Emejulu y McGregor, 2019)

6. (Alharbi y Alturki, 2018)

2.3 Derechos, responsabilidades y valores

Al interactuar con las comunidades, los derechos y las responsabilidades se sitúan en el centro del concepto de ciudadanía. Como se ha mencionado anteriormente, en el caso de los ciudadanos como usuarios de herramientas digitales (a diferencia de los ciudadanos de un país), no existe una única comunidad o sociedad con un solo sistema de valores, derechos y responsabilidades que sirva como punto de referencia concreto. Al participar en diferentes comunidades, los ciudadanos digitales deben tener en consideración los derechos y responsabilidades que imperan en cada una de estas comunidades, tanto si se especifican expresamente como si se derivan implícitamente de prácticas existentes. Al actuar en el entorno virtual, los usuarios deben ser conscientes de que existen múltiples sistemas de referencia y poder comprenderlos y tenerlos en cuenta. También deben tener en consideración sus propios valores y ética, así como los derechos y responsabilidades que van más allá de los que determinan las acciones dentro de las distintas comunidades.

De hecho, algunos autores se refieren a derechos y responsabilidades que son, esencialmente, de carácter político, económico y social⁷ y que podrían aplicarse más allá de las comunidades individuales. Entre ellos, se incluyen los derechos de autor y el respeto a la propiedad intelectual y las licencias, el derecho a la privacidad y la seguridad (incluidos los datos y la seguridad personal, en relación con los conceptos de bienestar psicológico y físico), el derecho a acceder a las herramientas, a la red, a los medios digitales y a la información, el derecho a la inclusión (en relación con el respeto a la diversidad), a la libertad de expresión, publicación y creación⁸. Los conceptos de justicia social, equidad e igualdad también aparecen en ocasiones⁹. Algunos autores incluyen en estos derechos los de defensa, libertad de reunión y manifestación¹⁰.

Completarían esta lista una serie de derechos (de «4.^a generación»¹¹), que guardan relación específicamente con el entorno digital:

*le droit à l'autodétermination informationnelle (le droit à maîtriser le dépôt et le devenir de ses propres données générées par l'activité sur les réseaux numériques), le droit à l'oubli, le droit à la portabilité des données (le droit de pouvoir transporter et utiliser ses données en passant d'un système informatique à un autre), le droit d'accès aux données ou à leur rectification*¹².

La elección de qué valores y, por tanto, de qué derechos y responsabilidades se enfatizan, es una cuestión que las comunidades deciden implícita o explícitamente. En el caso de las organizaciones nacionales y supranacionales, estas decisiones tienen una fuerte dimensión política. El Centro

7. (Mossberger *et al.*, 2017)

8. (Richardson y Milovidov, 2019)

9. (Brown *et al.*, 2016; Emejulu y McGregor, 2019)

10. (Turco, 2018)

11. (Turco, 2018)

12. (Turco, 2018) El derecho de autodeterminación informativa (el derecho a controlar el almacenamiento y el destino de los propios datos generados por la actividad en las redes digitales), el derecho al olvido, el derecho a la portabilidad de los datos (el derecho a poder trasladar y utilizar los propios datos cuando se mueven de un sistema informático a otro), el derecho de acceso y rectificación de los datos.

Europeo para las Lenguas Modernas (ECML), que financia el proyecto *e-language citizen* fomenta así los valores que el Consejo de Europa¹³ sitúa en el centro de sus actividades: los derechos humanos, los derechos democráticos y el Estado de derecho. En una carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos¹⁴ adoptada en 2010, se definen estas dos educaciones y se especifican los valores que se proponen de la siguiente manera:

«La educación para la ciudadanía democrática» se refiere a la educación, la formación, la sensibilización, la información, las prácticas y las actividades que, además de aportar a los aprendientes conocimientos, competencias y comprensión y de desarrollar sus actitudes y su comportamiento, aspiran a darles los medios para ejercer y defender sus derechos y responsabilidades democráticas en la sociedad, para apreciar la diversidad y para jugar un papel activo en la vida democrática, con el fin de promover y proteger la democracia y el Estado de derecho.

«La educación en derechos humanos» se refiere a la

educación, la formación, la sensibilización, la información, las prácticas y las actividades que, además de aportar a los aprendientes conocimientos, competencias y comprensión y de desarrollar sus actitudes y su comportamiento, aspiran a darles los medios para participar en la construcción y defensa de una cultura universal de los derechos humanos en la sociedad, con el fin de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales.

En relación con ello, el Consejo de Europa ha puesto en marcha el proyecto «Competencias para una cultura democrática y el diálogo intercultural», que ha desarrollado un *Marco de referencia de las competencias para una cultura democrática*¹⁵. Este *Marco* incluye un modelo de competencias para una cultura democrática que enumera 20 competencias en el folleto *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas y culturalmente diversas*¹⁶.

13. (Comité de Ministros, 2019)

14. (Consejo de Europa, 2010)

15. www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture

16. (Consejo de Europa, 2016)

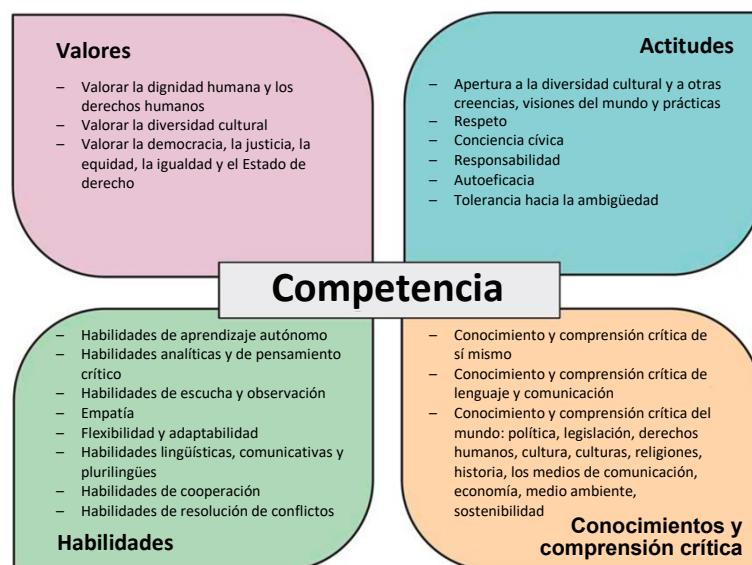


Figura 1: Las 20 competencias incluidas en el modelo de competencias para una cultura democrática

Los materiales elaborados para este *Marco* tienen el objetivo común de «dotar a los jóvenes de todas las competencias necesarias para actuar en defensa y promoción de los derechos humanos, la democracia y el Estado de derecho, participar efectivamente en una cultura de democracia y convivir de manera pacífica con los demás en sociedades culturalmente diversas»¹⁷.

Todos estos elementos se han tenido en consideración en el marco del proyecto *e-lang citizen*, así como el trabajo sobre ciudadanía y alfabetización digital. Estos elementos resaltan el carácter específico de la acción del ciudadano en el entorno digital. Un modelo de lenguaje y de ciudadanía digital no puede incluir, en sí mismo, valores específicos. De hecho, es parte de las responsabilidades de los ciudadanos sumarse, dentro del entorno digital, a valores diferentes en función de las comunidades con las que entran en contacto. Los ciudadanos también necesitan saber cómo gestionar estos vínculos y sistemas de valores y ser conscientes de los posibles conflictos relacionados con los valores que puedan derivarse de ellos.

Como el proyecto *e-lang* se lleva a cabo en el Centro Europeo para las Lenguas Modernas del Consejo de Europa, los derechos que fomenta el Consejo de Europa se reflejan en nuestro trabajo y en los logros del proyecto. Como tales, constituyen una base sólida para el trabajo sobre ciudadanía digital. Para más información, remitimos a los diferentes documentos y materiales de referencia elaborados en el marco de los proyectos del Consejo de Europa sobre el Marco de referencia de competencias para una cultura democrática¹⁸ y sobre la educación para la ciudadanía digital¹⁹.

17. www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture

18. www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture

19. www.coe.int/en/web/digital-citizenship-education/home

2.4 (Inter)acción virtual en dominios específicos

Los textos del corpus reflejan la diversidad de acciones que los ciudadanos pueden realizar en línea: pensar, sentir, pero también comunicarse, aprender, trabajar, consumir (productos y contenidos), crear, jugar y establecer y mantener relaciones sociales.

Estas acciones pueden tener lugar en los cinco ámbitos siguientes: social (interpersonal y comunitario), socioeconómico, educativo, cultural (o intercultural) y político (en el sentido más amplio de la palabra).

En función de su implicación, los ciudadanos, como usuarios de herramientas digitales, pueden clasificarse en cuatro tipos²⁰:

- Consumidores y espectadores: en esta categoría se incluyen actividades como navegar, buscar, leer, escuchar, ver y todo lo relacionado con el procesamiento de la información (verificación, evaluación, etc.);
- mediadores que comparten o incluso evalúan o comentan, por ejemplo, información;
- creadores de contenidos, prácticas, herramientas, pero también de formas de interactuar (en foros, blogs, wikis, etc.) y participar en la sociedad digital;
- agentes de cambio de la sociedad que participan en la construcción de un proyecto de sociedad, fomentando, por ejemplo, la inclusión, la salud, el bienestar, la protección del medio ambiente o la lucha contra las desigualdades. Este tipo de ciudadano, como usuario de herramientas digitales, contribuye a cambiar el contexto, pero también las comunidades (virtuales y no virtuales) y, por tanto, los derechos, responsabilidades y valores que las sustentan.

Cabe señalar que no se trata de etapas o niveles que deban alcanzarse de forma lineal. Esta clasificación permite clasificar el papel de los ciudadanos en las comunidades en función de sus acciones. De hecho, el grado y las formas de compromiso de una persona varían según sus intereses, el contexto, su dominio de códigos y convenciones, las lenguas que habla, su sentimiento de seguridad o inseguridad al hablar, etc.

En lo que respecta a cuestiones medioambientales, por ejemplo, una persona puede «contentarse» con informarse, actuando así como un consumidor (informado) de información, en función de lo cual puede (o no) actuar en el entorno no digital. En el ámbito cultural, transmitirá, en gran medida, información (que habrá seleccionado y verificado previamente) sobre espectáculos o eventos culturales de su región. Esta misma persona podría ser un creador de contenidos a través de un blog de viajes original en el que recordaría sus experiencias de viaje de manera virtual sin transmitir

20. (Cassells *et al.*, 2016)

ninguna cuestión política o social. Por último, podría desempeñar un papel transformador en el movimiento «*Black Lives Matter*», proponiendo acciones concretas.

2.5 Un actor social que actúa de una manera específica

Los autores del corpus analizado identifican las acciones específicas que realizan los ciudadanos que hacen uso de la tecnología digital. A continuación, enumeramos las características de la acción ciudadana que pudimos identificar en la literatura. La acción del ciudadano, como usuario de la lengua y herramientas digitales, *idealmente*, sería la siguiente:

- constante y regular;
- competente y eficiente;
- informada y consciente (con apertura de miras);
- ética y responsable (libre, significativa, amable, respetuosa, tolerante, inclusiva, siguiendo las normas de comportamiento en la red, legal);
- segura para la persona, los demás, el medio ambiente, la salud física y mental, etc.;
- coherente (conforme con las propias creencias, valores, etc., del ciudadano).

2.6 Características de las acciones del ciudadano, como usuario de herramientas y recursos digitales

2.6.1 *Atributos personales*

En el ámbito de las lenguas y las tecnologías digitales, un ciudadano usuario de la lengua y las herramientas digitales necesita lo siguiente:

- conocimientos (como la lengua, la cultura o los conocimientos digitales);
- competencias (especialmente de carácter cognitivo y socioemocional) y conocimientos técnicos;
- una conciencia (en relación con las diferentes dimensiones que constituyen la ciudadanía digital: por ejemplo, conciencia, o no, de lo que es una acción segura; acción ética, o no);
- una comprensión crítica de la información, usos, lo digital, etc.;
- actitudes o competencias interpersonales que incluyen la capacidad de participar.

Así pues, para actuar de forma ética y responsable es necesario, por ejemplo, ser consciente de lo que constituye una acción ética y responsable y tener un conocimiento y una comprensión crítica de los propios derechos y responsabilidades. También es necesario tener la experiencia necesaria (por ejemplo, tecnológica) y las habilidades para ejercer los propios derechos y responsabilidades y tener la disposición de asumir un compromiso personal. Entre otras cuestiones, una persona también debe ser consciente del impacto (ecológico, social...) de sus acciones y actuar en consecuencia.

Además, muchos autores destacan la importancia de estar abiertos a la formación continua²¹ para hacer frente a contextos, tecnologías y prácticas en constante cambio.

2.6.2 Contexto / Infraestructura

Para actuar como ciudadano en el entorno digital, el individuo debe contar con los atributos personales mencionados anteriormente. Además, el contexto y la infraestructura también deben ser propicios para actuar como ciudadano. Los autores de los textos analizados destacan ciertas condiciones que favorecen la aplicación de la ciudadanía digital:

- acceso equitativo o incluso igualitario y de calidad a la tecnología, las redes y los contenidos en línea;
- una infraestructura tecnológica segura;
- un marco jurídico que fomente la acción y la participación;
- fuentes fiables de información;
- sin olvidar un elemento esencial: el acceso libre e igualitario a la educación para la ciudadanía digital.

2.7 Vínculos con la enseñanza de lenguas

Al diseñar el perfil del ciudadano como usuario de herramientas digitales, definimos objetivos para la educación en la ciudadanía digital. Estos objetivos pretenden ayudar a las personas a (inter)actuar en varias lenguas en el espacio digital de forma regular, ética, responsable o segura. La finalidad de este apartado es, por tanto, mostrar la relevancia de la alfabetización en lenguas para implantar la ciudadanía digital.

En primer lugar, gran parte de las acciones del ciudadano, como usuario de herramientas digitales, exige una sólida implicación con la actividad lingüística. Sin un conocimiento adecuado de la lengua no es posible actuar como ciudadano. Es imposible buscar, leer, escuchar, mirar y procesar información de manera significativa. También es prácticamente imposible participar en un foro, aportar en una wiki, etc. Además, el ciudadano/usuario de herramientas digitales lee en una u otra lengua, publica en una o más lenguas o utiliza varias lenguas al mismo tiempo. En un mundo digital, donde las lenguas se cruzan e incluso se entremezclan, adquiere cada vez más importancia la

21. (Frau-Meigs *et al.*, 2017; NetSafe, 2018, por ejemplo)

competencia multilingüe, un objetivo clave de la enseñanza de lenguas. Por el contrario, sin los atributos del ciudadano como usuario de herramientas digitales, es difícil demostrar un uso de lenguaje de buena calidad en el entorno digital. El ciudadano, como usuario de herramientas digitales, suele utilizar tanto la tecnología digital como las lenguas.

La educación para la ciudadanía digital y la formación en lenguas son similares en el sentido de que ambas tienen como objetivo desarrollar y formar a un actor social²². Ambas reconocen que este actor social actúa dentro de comunidades plurales. Puede tratarse de una comunidad de conversación formada por personas que participan directamente en un acto de comunicación o de grupos «virtuales» cuyos miembros viven por todo el mundo. Dentro de un enfoque sociointeraccional²³ en la formación en lenguas, que sustenta la educación para la ciudadanía digital, estas comunidades desempeñan un papel fundamental. De hecho, una premisa de este enfoque es que las acciones de las personas están determinadas, en gran medida, por su interacción con estas comunidades y dentro de ellas. Asimismo, las acciones de los ciudadanos están muy influenciadas por la comunidad en la que (inter)actúan.

La dimensión lingüística relacionada con el ejercicio de la ciudadanía y la noción de ciudadano como usuario de la lengua y herramientas digitales, concebido como actor social, son dos conexiones importantes que interrelacionan la formación en lenguas y la educación para la ciudadanía digital. También hay interconexiones más específicas entre ambos conceptos que parecen esenciales.

- La noción de mediación, cuya importancia se subraya en la formación en lenguas, en particular, en el *Volumen complementario del MCER*²⁴, es clave en la educación para la ciudadanía digital, en particular, por los múltiples usos que implica compartir y mediar en las redes sociales.
- La noción de diversidad de personas, sociedades y comunidades constituye la base de la dimensión intercultural de toda comunicación y es un elemento importante en la educación de un ciudadano como usuario de la lengua y herramientas digitales. Ser este tipo de ciudadano implica desarrollar una conciencia de los valores en juego (valores individuales y compartidos); también requiere considerar los códigos y convenciones que rigen los contextos específicos de (inter)acción y permiten la comprensión entre las partes, lo cual está motivado por la apertura a la diversidad y a la alteridad, y para reconocer que los individuos, las comunidades y las sociedades pueden transformarse. Esta afirmación está próxima al enfoque de *savoir s'engager*²⁵ de Byram, lo que requiere una conciencia cultural crítica.
- Entre los derechos mencionados por los especialistas en ciudadanía digital están aquellos que radican en el núcleo de la formación en lenguas: el derecho a la inclusión y el respeto a la diversidad, específicamente la cultural y lingüística.

22. (Consejo de Europa, 2001, 2018)

23. (Véase a continuación y Caws *et al.*, 2021; Ollivier y proyecto *e-lang*, 2018)

24. (Consejo de Europa, 2018)

25. (Byram, 1997)

- Por último, la competencia multilingüe es un activo fundamental para la participación en espacios digitales cuyos intervinientes utilizan una o más lenguas o incluso mezclan varias. Esta competencia es especialmente importante si una persona pretende obtener información de múltiples fuentes de información, en concreto, las publicadas en diferentes lenguas, lo cual también es especialmente relevante cuando se pretende obtener información sobre algo relacionado con un país cuya lengua de publicación es una lengua «extranjera». De la misma manera, participar en ciertos movimientos internacionales implica estar en contacto con personas cuyas lenguas pueden ser diferentes. Comunicarse con estas partes en su propia lengua o dejar que cada cual se comunique en su propia lengua y activar estrategias de comprensión mutua puede ser una clara ventaja frente al uso de una lengua franca que no sea la de ninguna de las personas que participan en el intercambio.

En consecuencia, consideramos que la formación y el aprendizaje de lenguas podrían orientarse hacia una formación en lenguas que, a través de tareas y procesos reflexivos, destaque el desarrollo de actitudes (especialmente críticas), competencias y conocimientos, y la conciencia necesaria para el ejercicio de la ciudadanía (digital). Estos elementos permitirían a las personas (inter)actuar en diferentes lenguas de manera virtual y no virtual dentro de comunidades locales y globales y en relaciones interpersonales de una manera segura, informada, crítica, ética y responsable.

En el marco pedagógico que sigue, desarrollaremos las bases de una formación en lenguas que integre la educación para la ciudadanía digital y propondremos formas concretas de aplicarla. Sin embargo, antes de hacerlo, detallaremos primero las distintas dimensiones de la alfabetización digital.

3 Alfabetización digital

Debido a la amplia presencia de la tecnología digital en muchos aspectos de la vida, tanto profesional como personal, saber cómo utilizar y gestionar mejor estas tecnologías y sus aplicaciones se ha convertido en una prioridad social y educativa. Esta necesidad se hizo muy evidente durante la pandemia de la COVID-19, cuando muchas de nuestras actividades diarias (por ejemplo, trabajo, educación, socialización) pasaron a ser virtuales. Los periodos de confinamiento y el paso a la formación en línea han demostrado que aún es necesario dar pasos adelante en la alfabetización digital, especialmente, en la educación.

El término «alfabetización digital» se suele utilizar para referirse, en términos generales, a la capacidad de utilizar la tecnología digital de manera eficaz, pero también abarca otros aspectos como la adopción de una postura crítica y ética con respecto a la tecnología.

Sin embargo, a pesar de utilizarse con frecuencia, no hay consenso sobre una definición adecuada del término. Entre los elementos que contribuyen a la confusión, se encuentran las influencias de muchos ámbitos de investigación, cada uno de los cuales aporta puntos de vista diferentes al tema. Asimismo, el concepto de alfabetización digital y el de ciudadanía digital, que se analizan en los capítulos siguientes, son muy similares, lo que crea cierta superposición entre ambos y puede reforzar aún más la dificultad de distinguir y definir claramente tales términos. Por ello, es importante para nuestro proyecto definirlos y delimitarlos. Además, aunque «alfabetización digital» parece ser el término más utilizado, también se pueden encontrar otros términos para designar este concepto, como «competencias digitales», que defiende la Comisión Europea en el *Marco europeo de competencias digitales para la ciudadanía*²⁶ o «capacidad digital», elegida, en particular, por los miembros de la organización JISC²⁷.

Por tanto, en este capítulo intentaremos explicar el concepto de alfabetización digital, que es una de las bases del proyecto *e-lang* y los elementos que abarca. Para ello, repasaremos rápidamente los distintos aspectos relacionados con él y veremos algunas definiciones básicas. Este breve resumen nos permitirá adoptar una posición en relación con el trabajo existente sobre el tema y presentar el modelo de alfabetización digital en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas que hemos seguido en nuestro proyecto.

3.1 Orígenes y particularidades del concepto de alfabetización digital

El concepto de alfabetización digital surgió a finales de la década de 1990. Anteriormente, las competencias digitales se concebían, en gran medida, como aptitudes o conocimientos puramente tecnológicos. Este enfoque, fundamentalmente técnico, vinculaba el uso de las tecnologías de la información y la comunicación con la posibilidad de utilizar las herramientas digitales²⁸, es decir, con una serie de aptitudes genéricas, como saber utilizar un procesador de textos o crear un gráfico a partir de una hoja de cálculo. Esta perspectiva, muy presente también en las primeras definiciones

26. (Vuorikari *et al.*, 2016; 2022)

27. (Beetham, 2017)

28. (Bélisle, 2006)

de alfabetización digital, situaba al individuo en una escala de competencias que iba desde el principiante hasta el experto en el desempeño de tareas que implican el uso de tecnología digital. Certificaciones como la *Acreditación europea de manejo de ordenador* (EDCL) ilustran este enfoque en forma de una progresión representada por descriptores donde se adquiere (o no) la competencia evaluada.

En su libro de 1997, que suele citarse como referencia en este ámbito, Gilster ya se distanciaba de este concepto funcional al afirmar que «la alfabetización digital consiste en dominar ideas, no pulsaciones de teclas»²⁹. Destacó así la dimensión cognitiva de la alfabetización digital. De hecho, para Gilster, la alfabetización digital permite a las personas comprender plenamente lo que se presenta en formato digital, ya que pueden procesar la información (acceder a ella, gestionarla y evaluarla) y producirla. Por lo tanto, debe incluir una capacidad de pensamiento crítico que permita «emitir juicios informados sobre lo que puede encontrarse en el entorno virtual»³⁰.

3.2 Diferencias entre «alfabetización», «competencias» y «capacidades»

El concepto de «alfabetización digital» se distingue de los de «competencias» y «capacidades», tanto en los contextos en que se utilizan como en relación con los significados que se les atribuyen. Como señalan Spante *et al.*³¹ en su estudio, estos términos suelen utilizarse indistintamente. Sin embargo, se encontraron con que, mientras que el término «competencias digitales» parece ser más frecuente en las publicaciones oficiales, «alfabetización digital» se utiliza más habitualmente en la investigación.

Los términos «competencias» y, en cierta medida, «capacidades» se vinculan cada vez más al mundo profesional, donde se presentan como una condición para un buen desempeño en ese contexto. El término se refiere a las habilidades digitales necesarias para trabajar en un campo específico (por ejemplo, saber cómo utilizar *software* de cálculo especializado en el ámbito financiero o *software* de reservas en línea en el ámbito del turismo). El término también implica un enfoque en la tecnología en sí o en la tarea en cuestión. Tener competencias en la tecnología digital implica poner en práctica o activar los conocimientos, habilidades y comprensión de la tecnología. Esta capacidad permite a una persona realizar diversas tareas como, por ejemplo, identificar las herramientas digitales adaptadas a una tarea específica, modificar prácticas de acuerdo con los cambios en las tecnologías o interactuar o colaborar con la ayuda de las tecnologías. Por tanto, las competencias digitales pueden validarse o evaluarse (un ejemplo es el *Marco europeo de competencias digitales para la ciudadanía*³², que incluye 21 competencias en 8 niveles de dominio. Su nivel de adquisición puede evaluarse mediante descriptores).

29. (Gilster, 1997)

30. (Gilster, 1997)

31. (Spante *et al.*, 2018)

32. (Carretero-Gómez, Vuorikari y Punie, 2017)



Figura 2: Modelo de referencia conceptual de DigComp, 2022

La alfabetización digital, por otro lado, se encarga, más bien, del desarrollo del individuo y, por lo tanto, lo considera como un actor social, un usuario de herramientas digitales. Como tal, la alfabetización digital combina aspectos cognitivos y prácticas sociales.

Si bien los tres conceptos (capacidad, competencia y alfabetización digital) incluyen la necesidad de tomar una distancia crítica de las herramientas digitales, la alfabetización digital pone un mayor énfasis en los valores, actitudes y creencias individuales. Además, enfatiza la importancia de la lengua, especialmente la dimensión discursiva y textual, e incluye una dimensión social que también se puede encontrar en el aprendizaje de lenguas.

En resumen:

- las «competencias y capacidades digitales» se centran en la tecnología en sí y en la capacidad de aplicar conocimientos y habilidades tecnológicas, a menudo, en el entorno profesional o académico;
- la «alfabetización digital» se centra en el individuo que vive, tanto en el mundo virtual como fuera de este, en una variedad de entornos, y en su desarrollo dentro de esos contextos; se preocupa no solo de sus aptitudes en el uso de la tecnología digital, sino también de sus valores, actitudes y creencias con respecto a la tecnología y el mundo en general. El concepto de alfabetización también destaca la importancia de la lengua, particularmente, en sus dimensiones discursivas y textuales.

3.3 Alfabetización digital: un concepto multifacético

Como ya se ha mencionado, es difícil describir de una manera única el concepto de alfabetización digital, para el que existen tantos modelos y definiciones. Desde que surgió el concepto, este ha pasado por diferentes fases de desarrollo, influenciado, entre otras cuestiones, por las teorías que orientan estas corrientes, pero también por la evolución de las tecnologías y las prácticas que estas conllevan. Por eso, calificamos el concepto como «fluido», es decir, que está en constante cambio. Esta fluidez explica también por qué es difícil definirlo de forma clara y coherente.

3.3.1 Dimensiones de la alfabetización digital

Veamos las diferentes dimensiones que los expertos atribuyen a la alfabetización digital. La alfabetización digital se entiende aquí en un sentido amplio, no en el marco limitado del aprendizaje o la enseñanza de lenguas, que se analizará más adelante en este capítulo.

Como se ha indicado anteriormente, la alfabetización digital guarda relación con el desarrollo personal. A través del conocimiento de las tecnologías, el individuo puede transferir las habilidades ya adquiridas a nuevos contextos³³. El concepto también destaca la dimensión cognitiva que permite a los individuos adaptar sus habilidades a sus necesidades. Por último, incluye un elemento informativo que se centra en la capacidad de encontrar, gestionar, utilizar, producir, transmitir y comunicar información presentada en formato digital de forma efectiva³⁴.

La perspectiva sociocultural, que ha tenido una influencia significativa en las ciencias del lenguaje y en su didáctica, especialmente en relación con la noción de comunicación, también tiene un impacto en el concepto de alfabetización. Desde esta perspectiva, las prácticas digitales son vistas como prácticas sociales que están influenciadas por contextos culturales, sociales, políticos e históricos³⁵. Estas prácticas implican el uso de códigos y convenciones para la construcción de significado o para su transmisión. Por tanto, escribir un correo electrónico puede adoptar diferentes formas, en función del contexto. El formato y el contenido del mensaje pueden variar según, por ejemplo, los medios de comunicación, las culturas (en el sentido amplio y en el sentido más limitado de la comunidad) de las personas intervinientes, la relación entre ellas o el entorno en el que desarrollan su actividad. Por ello, es necesario que se sepan reconocer, comprender y desarrollar las prácticas que formen parte de la cultura (digital) en cuestión. Cualquier uso de la tecnología digital podrá concebirse, en ese caso, como una práctica socialmente situada que debe tener en consideración las restricciones definidas por el contexto de la comunicación, ya sea el género, el código, el estilo, el modo de comunicación o el registro lingüístico apropiado a la situación concreta.

33. (Gourlay, Hamilton y Lea, 2013)

34. (Meyers, Erickson y Small, 2013)

35. (Martin y Grudziecki, 2006)

En nuestro enfoque sociointeraccional, tener en cuenta los factores interpersonales adquiere un protagonismo fundamental. No se trata de ser solamente consciente de las limitaciones socioculturales (es decir, las normas que hay que respetar), sino también de las limitaciones vinculadas a la relación interpersonal que los individuos construyen con las personas con las que se comunican cuando utilizan herramientas digitales.

La definición de «alfabetización digital» propuesta por Martin y Grudziecki destaca estos aspectos:

*La alfabetización digital es la conciencia, la actitud y la capacidad de los individuos de utilizar adecuadamente las herramientas y servicios digitales para identificar, acceder, gestionar, integrar, evaluar, analizar y sintetizar recursos digitales, construir nuevos conocimientos, crear expresiones mediáticas y comunicarse con otras personas, en el contexto de situaciones de vida específicas, con el fin de posibilitar una acción social constructiva y reflexionar sobre este proceso*³⁶

Esta definición también destaca que las prácticas digitales tienen lugar en una variedad de medios, lo que permite la (co)construcción de significado mediante diferentes modos de comunicación e interacción. El elemento multimodal aparece en muchos modelos de alfabetización digital donde se reconoce la diversidad de medios utilizados para generar significado. Para The New London Group³⁷, la construcción de significado debe tener en cuenta cinco aspectos que pueden entrar en juego: el lingüístico, el visual, el auditivo, el gestual y el espacial, así como los modos generados por la interacción o combinación entre estos diferentes elementos.

La complejidad de los contextos y modos de comunicación implica que la alfabetización digital no puede concebirse como una simple mezcla de aptitudes genéricas y transferibles, sino como una variedad de alfabetizaciones que permiten acceder al significado, en función de los contextos y las prácticas de comunicación que intervienen. A esto, a veces, se le denomina «multialfabetizaciones», que incluyen la alfabetización informática, la alfabetización tecnológica, la alfabetización informativa, la alfabetización mediática, la alfabetización visual, la alfabetización comunicativa o la alfabetización socioemocional³⁸. Como se puede observar, no hay consenso, ya que cada modelo de alfabetización digital se centra en elementos diferentes.

Por último, si bien desde una perspectiva cognitiva, las competencias críticas permiten tomar conciencia del impacto de las tecnologías y los medios digitales en la comunicación y las prácticas, desde una perspectiva sociocultural es fundamental saber identificar los poderes y las fuerzas que hay en juego para reconocer quién domina las prácticas sociales en cuestión. Dentro de una perspectiva sociointeraccional, este posicionamiento crítico adquiere una dimensión más cívica y ética.

Los puntos de vista que aquí se analizan se basan en diferentes concepciones que son difíciles de combinar. Sin embargo, es interesante reconocer la riqueza que pueden aportar estas diferentes perspectivas, ya que muestran que la alfabetización digital es un concepto complejo y en constante evolución. Bajo nuestro punto de vista, deberían incluirse los siguientes elementos:

36. (Martín y Grudziecki, 2006, p .255)

37. (The New London Group, 1996)

38. (Martin y Grudziecki, 2006; Eshet-Alkalai, 2004)

- La alfabetización digital no es una competencia aislada, sino que debe reconocer los contextos en los que tienen lugar las prácticas digitales (tanto socioculturales como sociointeraccionales).
- La alfabetización digital incluye muchos elementos que también pueden denominarse «alfabetizaciones». Estas alfabetizaciones se caracterizan por las diferentes herramientas mediáticas, las tecnologías digitales, así como los usos y prácticas que estas implican, incluidos el lenguaje, el discurso y el texto, que son de particular interés para nosotros y a los que volveremos más adelante.
- La capacidad de adoptar una postura crítica es una parte integral de la alfabetización digital.

3.4 De la alfabetización digital instrumental a la construcción de la identidad

Si nos centramos en el individuo a la hora de abordar el desarrollo de la alfabetización digital, es posible calificar la alfabetización digital como potencialmente transformadora, es decir, como algo que tiene un impacto directo en la forma en que las personas piensan y razonan³⁹. Por ello, la alfabetización digital podría conducir al «empoderamiento intelectual».

Este concepto de alfabetización digital tiene dos implicaciones principales: la acción y la construcción de la identidad.

3.4.1 *Alfabetización digital y acción*

Según las investigaciones, el desarrollo de la alfabetización digital puede llevar a un aumento de la participación (especialmente en línea), la creatividad (en el caso, por ejemplo, de la mezcla de contenido digital) y la acción (la capacidad y la oportunidad de actuar libremente con arreglo a las propias ideas como actor social; movimientos como #BLM – Black Lives Matter – o movimientos en defensa del medio ambiente liderados por jóvenes como #ClimateStrike y #FridaysforFuture son buenos ejemplos de dicha acción). El individuo deja de ser consumidor y pasa a convertirse en actor y creador de contenidos, como lo demuestran, por ejemplo, las aportaciones a sitios participativos donde son los usuarios quienes generan los contenidos (por ejemplo, en sitios como Wikipedia). Esta visión de la alfabetización digital se corresponde, por tanto, con la visión del aprendiente/usuario de la lengua defendida, entre otros, por el Consejo de Europa⁴⁰, que los considera como actores sociales (volveremos a este concepto más adelante).

3.4.2 *Alfabetización digital y construcción de la identidad*

En segundo lugar y en relación directa con este fenómeno, cabe destacar que el desarrollo de valores y actitudes hacia el mundo digital, especialmente desde un punto de vista crítico, ético y cívico, también puede contribuir a la construcción de la identidad y al empoderamiento intelectual. La actitud hacia el mundo digital se puede comparar, de hecho, con un *savoir-être* y un *savoir-faire*, con un saber comportarse y un saber (inter)actuar, que forman parte de la identidad misma de cada cual. A través del uso de la tecnología digital, los individuos (aprendientes) «tienen que ser

39. (Bélisle, 2006)

40. (Consejo de Europa, 2001, 2021)

conscientes del impacto que las tecnologías y las prácticas digitales pueden tener en el medio ambiente, la cultura, la sociedad y las personas⁴¹», no solo para comprender las prácticas digitales existentes, sino también para contribuir a su producción. Dado que la alfabetización digital se presenta, en este caso, como algo que conduce al empoderamiento, un cierto grado de autonomía y un sentido de responsabilidad que permite a los individuos implicarse y demostrar participación cívica, y así convertirse en actores sociales, el concepto de alfabetización digital converge con el de ciudadanía digital.

En resumen, el desarrollo de la alfabetización digital puede permitir que las personas:

- aumenten su participación y compromiso en el entorno virtual (y fuera de él);
- sigan construyendo su identidad dentro de diversas comunidades y en diversas formas de participación como actores sociales y ciudadanos, usuarios de herramientas digitales y aprendiendo a convivir con otras personas en el entorno virtual (y fuera de él).

3.5 Concepto de alfabetización digital adoptado por el proyecto

A partir del análisis de las diferentes dimensiones de la alfabetización digital que hemos realizado hasta ahora, nuestra visión de la alfabetización digital se corresponde con la definición propuesta por Ferrari en el proyecto *DigComp*. Esta definición se centra en el individuo en vez de en la tecnología. Los atributos o características personales (habilidades interpersonales, actitudes, valores) son tan importantes como el conocimiento y las competencias. La alfabetización digital se concibe como:

*un conjunto de conocimientos, competencias y actitudes (incluidas las capacidades, estrategias, valores y conciencia) que son necesarios cuando se utilizan las TIC y los medios digitales para realizar tareas, resolver problemas, comunicarse, gestionar información, colaborar, crear y compartir contenidos y construir conocimiento de forma eficaz, eficiente, apropiada, crítica, creativa, autónoma, flexible, ética y reflexiva para el trabajo, el ocio, la participación, el aprendizaje, la socialización, el consumo y el empoderamiento*⁴².

Como hemos visto anteriormente, la alfabetización digital es un concepto fluido e influenciado tanto por las perspectivas teóricas utilizadas por los autores que intentan definirla como por la evolución de las tecnologías. En lugar de intentar desarrollar un marco fijo de habilidades que deben adquirirse, puede ser preferible concebir el concepto como un proceso de desarrollo evolutivo que se centra en el individuo y su entorno inmediato.

3.6 Alfabetización digital y aprendizaje y enseñanza de lenguas

El concepto de alfabetización digital ocupa un lugar destacado en las políticas educativas. Existen numerosas iniciativas de alfabetización digital a distintos niveles (local, nacional e incluso supranacional) destinadas a preparar a las futuras generaciones para vivir en una sociedad de la información.

41. (Ollivier y proyecto *e-lang*, 2018, 11)

42. (Ferrari, 2012, p. 30).

¿Qué papel puede desempeñar la formación en lenguas en estas iniciativas y cuáles son los puntos de intersección entre la alfabetización digital y el aprendizaje y la enseñanza de lenguas?

Existen muchas conexiones entre el aprendizaje de lenguas y el desarrollo de la alfabetización digital. Es posible agrupar las conexiones entre estas dos áreas en cinco grandes categorías:

- construcción de significado;
- comunicación e interacción;
- importancia de los contextos;
- acción;
- construcción de identidad.

Repasemos estos elementos.

La lengua y los entornos digitales suelen asociarse con la construcción de significado. La semiótica es un elemento importante de la lingüística y se centra en cómo se construye el significado a través de las lenguas, entre otros aspectos. Por tanto, este aspecto está muy presente en la enseñanza de lenguas, donde el aprendiente se expone a nuevos puntos de referencia, nuevas representaciones y nuevos sistemas.

Las herramientas digitales ofrecen nuevas formas de transmitir significado. Permiten crear mecanismos que se presentan en varios modos (visual o auditivo, por ejemplo), a veces, en combinaciones únicas (una página web puede incluir elementos lingüísticos en forma de texto, elementos visuales como imágenes, elementos auditivos en forma de clips de sonido, pero también infografías que combinan lo lingüístico y lo visual, o vídeos que también combinan varios modos de transmitir significado). Algunos autores, como Thorne⁴³, definen la alfabetización digital como una actividad semiótica. Asimismo, como Ware⁴⁴ señala, aunque los estudios sobre alfabetización digital, por lo general, se ocupan del desarrollo de estas habilidades en la lengua materna, muchos elementos de la alfabetización digital también están presentes en el contexto de lenguas extranjeras o segundas lenguas. Como describen Lotherington y Jenson, *«la alfabetización implica a las personas en textos y discursos que atraviesan el espacio y el tiempo en pantallas en las que podemos acceder y mezclar recursos semióticos que incluyen una multiplicidad de lenguas»*⁴⁵.

Esta cita también destaca el hecho de que la alfabetización digital se ocupa de la comunicación y la interacción mediadas por las tecnologías que facilitan estos intercambios en una variedad de lenguas. De este modo, la alfabetización digital no solo se asocia a las competencias personales de un individuo, sino también a su capacidad de (inter)actuar con otros. Estas consideraciones son fundamentales para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas.

43. (Thorne, 2013, p. 193): «Alfabetización digital es un término utilizado para describir una actividad semiótica mediada por medios electrónicos».

44. (Ware, 2017)

45. (Lotherington y Jenson, 2011, p. 226)

Este aspecto nos lleva directamente a la importancia del contexto en la comunicación. A través de nuestras interacciones, ya sean en persona o de manera virtual, los contextos tienen un impacto directo en la construcción de significado. Estos contextos, ya sean espaciotemporales, socioculturales o sociointeraccionales (como veremos más adelante en esta obra), influyen en la comunicación. No interactuamos del mismo modo, por ejemplo, si nos expresamos en una plataforma abierta o en privado, en el contexto de una actividad profesional o personal para un público objetivo o indefinido. Estas consideraciones, que pueden surgir de forma más natural en una primera lengua, son más difíciles de poner en práctica en una lengua extranjera.

El desarrollo de la alfabetización digital permite que las personas actúen utilizando la tecnología digital, con lo que aumentan su capacidad de acción. De manera similar, la formación en lenguas tiene como objetivo desarrollar el uso independiente y autónomo de las lenguas y transformar a sus aprendientes en sus usuarios. Este concepto es preponderante en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* y en el recientemente publicado *Volumen complementario*⁴⁶. En ambos casos, se pretende desarrollar un actor social.

Finalmente, todos estos elementos conducen a la construcción de la identidad. La tecnología digital ofrece la apertura al mundo y un mayor compromiso. Además, más allá de las competencias y los conocimientos, los individuos deben poder adoptar actitudes, comportamientos, aptitudes y saber manejar eficazmente no solo la tecnología digital, sino también una lengua (o lenguas) distinta(s) a la suya principal. Podemos considerar como ejemplos la capacidad de adaptar nuestras expresiones a situaciones de comunicación concretas, reconocer quiénes son los destinatarios que pueden pertenecer a varias comunidades (incluidas las comunidades de conversación) o identificar y seguir las particularidades de los géneros textuales digitales (un correo electrónico, por ejemplo, no está escrito con el mismo estilo que una carta).

Estas conexiones entre la alfabetización digital y el aprendizaje y la enseñanza de lenguas se reflejan en el modelo de alfabetización digital que se adoptó en el proyecto *e-lang citizen*. A continuación, describiremos y explicaremos este modelo.

3.7 Modelo de alfabetización digital adoptado

Para el proyecto *e-lang citizen*, la alfabetización digital se refiere a la combinación de actitudes, conciencia, conocimientos, capacidad de saber actuar y comportarse y competencias. El modelo adoptado es una adaptación del desarrollado por Ollivier y el equipo de *e-lang*⁴⁷ como parte del proyecto anterior del equipo con el ECML (Centro Europeo para las Lenguas Modernas del Consejo de Europa) sobre alfabetización digital y enseñanza y aprendizaje de lenguas. Desde entonces, hemos modificado ligeramente este modelo para incluir la multimodalidad de las prácticas digitales, considerar el contexto de estas prácticas, que creemos que influye en ellas, y finalmente añadir el aspecto de ciudadanía que se encuentra en el núcleo de nuestro nuevo proyecto.

46. (Consejo de Europa, 2001 y 2020)

47. (Ollivier y proyecto *e-lang*, 2018)

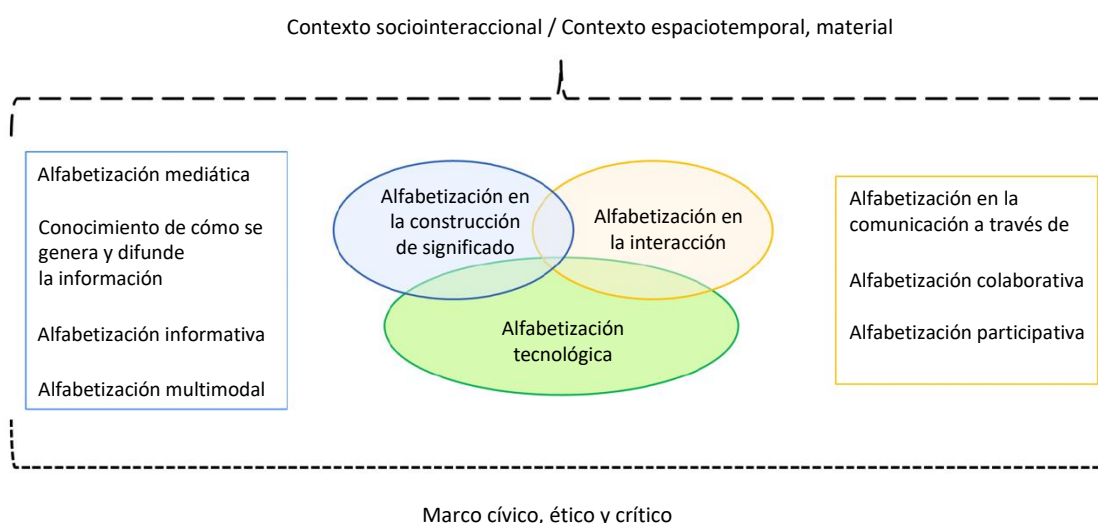


Figura 3: Modelo de alfabetización digital en el aprendizaje/enseñanza de lenguas, adaptado de Ollivier y el proyecto *e-lang* (2018)

A continuación, analizaremos los distintos elementos de este modelo.

3.7.1 Alfabetización tecnológica

La alfabetización tecnológica es la base de la alfabetización digital y la condición para el desarrollo de los demás elementos de la alfabetización digital. Incluye la capacidad de identificar y manejar herramientas y recursos digitales (dispositivo, *software*, aplicación...) de manera efectiva. Por tanto, se trata de aptitudes funcionales y operativas. En el contexto del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, esto puede implicar no solo saber que existe un buen traductor automático, saber cómo utilizarlo adecuadamente y cómo aprovechar todas sus funciones, sino también conocer las limitaciones tecnológicas de esta herramienta.

3.7.2 Alfabetización en la construcción de significado

Las áreas que se incluyen dentro de la alfabetización en cuanto a la creación de significado tratan de la semiótica, es decir, la creación de significado en varios aspectos o modos. Entre ellos, se incluyen:

- **Alfabetización informativa:** todo lo que tiene que ver con la información, desde la capacidad de un individuo para identificar sus propias necesidades o lagunas en un campo específico hasta la capacidad de encontrar fuentes de información, evaluar y gestionar esta información, y crearla o transmitirla. Esto constituye una tarea compleja en la primera lengua cuando se conocen el contexto y los parámetros socioculturales, y plantea un reto aún mayor en una lengua (y cultura) extranjera. Es más difícil descodificar la información cuando la lengua o la cultura pueden crear una barrera adicional para acceder al significado; de ahí el valor de un enfoque interdisciplinario.

- **Alfabetización mediática:** se centra más concretamente en los géneros relacionados con los medios de comunicación (por ejemplo, el correo electrónico) y cómo se construyen e interpretan los mensajes según las plataformas utilizadas. Nuevamente, la lengua y sus usos pueden influir en esta alfabetización.
- **Conocimiento de creación y difusión de información** (también llamado «conocimiento de base»): se refiere al conocimiento que una persona puede tener de las formas en que se genera y difunde la información, por ejemplo, entender cómo se crean los artículos en la Wikipedia o cómo se generan las reseñas de Google.
- **Alfabetización multimodal:** esta alfabetización se centra en la creación de significado a partir de una serie de elementos independientemente de la modalidad de comunicación: lengua, sonidos, imágenes, gestos o espacio. Esta alfabetización es aún más importante en la enseñanza de lenguas porque el alcance o el significado de estos elementos pueden diferir de una cultura o comunidad a otra (pensemos en el uso de emojis o de ciertos signos o símbolos vinculados a una comunidad, como la bandera arcoíris en relación con la comunidad LGBTIQ+, por ejemplo); por lo tanto, pueden proporcionar pistas o, por el contrario, crear barreras para acceder al significado.

3.7.3 *Alfabetización en la interacción*

La alfabetización en la interacción combina las dimensiones comunicativa y colaborativa, ya que ambas están relacionadas con las interacciones entre varias personas. Incluye:

- **Alfabetización en la comunicación a través de la tecnología:** se refiere al conocimiento de las particularidades de la comunicación a través de la tecnología digital y de los géneros y estilos de comunicación adaptados a este medio. Por lo tanto, se relaciona con la capacidad de (inter)actuar con otras personas de forma adecuada utilizando las tecnologías disponibles;
- **Alfabetización colaborativa:** esta alfabetización se pone en práctica para comunicarse, trabajar o coconstruir contenidos con otras personas utilizando la tecnología digital. Incluye, entre otras cuestiones, una conciencia intercultural;
- **Alfabetización participativa:** se centra en la participación en línea y la capacidad de participar en comunidades (virtuales).

Los contextos y el marco que se enumeran a continuación son elementos clave de nuestro modelo. Definen todas estas alfabetizaciones, ya que es dentro de los contextos y del marco donde se desarrolla la acción. Por lo tanto, están en constante cambio.

3.7.4 Contexto sociointeraccional

Las relaciones interpersonales y la dimensión sociocultural tienen una influencia fundamental en la (inter)acción. Los aprendientes/usuarios de lenguas deben ser conscientes de las personas a las que se dirigen, así como de las implicaciones que esta relación y los roles de cada persona dentro de ella tienen en la comunicación o el intercambio comunicativo. Deben tener en cuenta estos factores de interacción al realizar la tarea y las acciones. Para participar eficazmente en un foro es necesario, por ejemplo, conocer el perfil de los lectores y sus expectativas, lo que implica también una actitud respetuosa hacia los demás.

3.7.5 Contexto espacial, temporal y material

El contexto espacial, temporal y material se refiere a factores y condiciones externos que también influyen en la (inter)acción, como la ubicación y las condiciones materiales. Por ejemplo, una persona no se comunica de la misma manera con su superior en función de las limitaciones de tiempo, y la longitud de un mensaje también dependerá del dispositivo (móvil u ordenador) o de la aplicación que se utilice para comunicarse.

3.7.6 Marco crítico, ético y ciudadano

El marco crítico, ético y ciudadano incluye los valores, atributos y actitudes que orientan todas las prácticas dentro de un espacio digital, lo que incluye, en particular:

- construir y gestionar la identidad en línea;
- proteger y asegurar esta identidad;
- gestionar cuestiones relacionadas con la huella digital;
- respetar a los demás.

La dimensión crítica va más allá de la que se aborda en la alfabetización informativa. Lo que queremos exponer aquí es la capacidad de tomar distancia de la información que se encuentra en línea, saber cómo actuar o comportarse adecuadamente en una situación y entorno específicos dentro de un espacio digital y ser capaz de cuestionar los beneficios, límites y riesgos de las herramientas, infraestructuras y prácticas digitales.

Este modelo es aún más interesante en el contexto del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, ya que concibe a los aprendientes como usuarios activos y tiene como objetivo ayudarlos a convertirse en ciudadanos digitales.

Una buena comprensión de lo que implica la alfabetización digital y cómo ha evolucionado proporciona un contexto para nuestro debate. También nos ayuda a comprender su importancia para el desarrollo de un ciudadano digital como usuario de las lenguas y herramientas y recursos digitales. Como veremos, la alfabetización digital y la ciudadanía digital son dos conceptos interconectados. La ciudadanía digital, que es un concepto más reciente, parece ser una extensión social del concepto de alfabetización digital y, por lo tanto, aporta elementos interesantes que la complementan.

4 Una pedagogía activa, participativa y transformadora

En este capítulo presentaremos brevemente nuestra justificación pedagógica y los fundamentos de nuestro enfoque en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas.

En la literatura que hemos analizado para elaborar un perfil del ciudadano como usuario de lenguas y herramientas digitales, los autores⁴⁸ defendieron firmemente una pedagogía activa para la educación para la ciudadanía digital. Creemos también que, a través de la experiencia de la ciudadanía digital, es donde los aprendientes podrán desarrollar las diferentes formas de actuar que caracterizan a un ciudadano como usuario de lenguas y herramientas digitales.

4.1 Aprendizaje situado, distribuido y compartido

El enfoque que presentamos en esta obra se basa, en parte, en el modelo socioconstructivista del aprendizaje, tal como lo definieron inicialmente von Glasersfeld⁴⁹ (para el constructivismo) y Vygotsky⁵⁰ (para el socioconstructivismo), enriquecido por enfoques recientes sobre la cognición situada, distribuida y compartida⁵¹.

El aprendizaje se encuentra situado porque los individuos construyen sus conocimientos, competencias, conciencia o actitudes a través de su actividad dentro de un contexto individual y muy específico. Este contexto está determinado por procesos históricos y representaciones sociales, económicas, filosóficas o políticas propias del contexto en el que cada persona evoluciona e (inter)actúa. Cuando las tareas se realizan en un sitio participativo como parte del aprendizaje en una institución educativa, este contexto es doble. Por un lado, está el contexto de la plataforma digital y, por otro, el contexto del entorno educativo. Cada contexto desempeña un papel en la experiencia y el aprendizaje que surge de él.

Aportar en una wiki abierta para desarrollar una guía de viajes participativa gratuita (como Wikitravel) o visitar un sitio de reseñas de viajes como TripAdvisor para escribir una reseña colocará a los usuarios en contextos que están fuera del espacio educativo. Sin embargo, las acciones, actitudes, producciones y aprendizajes asociados con la participación en cualquiera de estas plataformas serán únicos en cada entorno digital. En ambos sitios es posible compartir reseñas de restaurantes o bares. Sin embargo, Wikitravel anima a las personas a escribir únicamente sobre establecimientos que recomendarían, mientras que TripAdvisor invita a los usuarios a publicar cualquier tipo de reseña, incluidas las negativas. Ambos modelos de negocio también invitan a los ciudadanos a cuestionar su necesidad o deseo de participar en estos sitios y, si lo hacen, qué actitud adoptar en estas plataformas. Desde un punto de vista educativo, los valores o creencias de las personas intervinientes y del sistema mismo están marcados por la historia, las condiciones materiales o las ideas de lo que representa la educación. En función del contexto, el proceso de enseñanza y aprendizaje será más o menos colaborativo, transmisivo, centrado en el profesor o en

48. (Comité de Ministros, 2019; Pierre, 2019)

49. (von Glasersfeld, 1984, 1995)

50. (Vygotsky, 1978)

51. (Atkinson, 2010; Thorne *et al.*, 2021)

el aprendiente y enfocado en objetivos, aptitudes o actitudes específicas. Por consiguiente, una persona que realiza una tarea en un sitio participativo dentro de un entorno institucional se enfrentará a diversos sistemas de valores, derechos y responsabilidades, al tiempo que lidia con un contexto digital que desempeñará un papel fundamental en su actividad y aprendizaje.

Esta concepción del aprendizaje situado nos lleva, en el caso del trabajo sobre comunicación digital, alfabetización y ciudadanía, a dar preferencia al aprendizaje experiencial. De hecho, creemos que las personas pueden aprender a desarrollar los conocimientos, competencias o actitudes necesarias para ejercer la ciudadanía digital y el uso apropiado de la lengua cuando están inmersas en situaciones auténticas.

El uso de herramientas y recursos digitales también se ha convertido en un elemento esencial en el proceso de aprendizaje. Algunas de estas herramientas y recursos pueden aliviar la carga cognitiva. Otros pueden ayudar a compensar la falta de conocimientos o competencias y así servir de apoyo en el uso y el aprendizaje de la lengua de una persona. Si nos situamos en una perspectiva de cognición distribuida y consideramos las herramientas digitales como un elemento adicional a las competencias cognitivas de las personas, debemos reflexionar sobre los beneficios que pueden aportar a la realización de tareas. También debemos considerar sus límites y las consecuencias que pueden tener sobre las personas. Por ejemplo, el uso de un traductor automático (como Google Translate o DeepL) permitirá comprender textos que, de otro modo, serían difíciles de entender para alguien que solo tuviera un nivel básico de competencias en la lengua de destino. El acceso a la información que se ofrece de esta manera puede facilitar el aprendizaje. Por otra parte, el uso indiscriminado de dichas herramientas puede llevar a suponer que ya no resulta de utilidad, o incluso necesario, aprender lenguas. Por ello, consideramos que es de suma importancia participar en una reflexión continua sobre estos aspectos (véase a continuación).

Finalmente, nuestro enfoque destaca el hecho de que el aprendizaje tiene una fuerte dimensión social e interpersonal, ya que tiene lugar a través de interacciones con otras personas (compañeros, profesores, así como cualquier otro individuo que pueda participar en el proceso de aprendizaje). El contexto del aprendizaje también desempeña un papel fundamental. Además, el aprendizaje mediante la realización de tareas en sitios participativos implica a otros usuarios de estos sitios. Por un lado, los aprendientes/colaboradores deben tener en cuenta a qué personas se dirigen. Por otro, las reacciones que muestran estos usuarios, las opiniones que puedan dar o el tipo de modificaciones que realicen sobre las aportaciones originales, en el caso de una wiki por ejemplo, también contribuirán al aprendizaje en general.

A través de la experiencia y de las interacciones con los demás y el entorno y con diferentes mecanismos es como las personas aprenderán y, en nuestro caso, desarrollarán sus competencias lingüísticas, su alfabetización digital y su ciudadanía. La acción situada, distribuida, compartida y participativa adquiere, en ese caso, una función transformadora, lo que debería llevar a las personas a cuestionar e incluso a cambiar sus posiciones, en particular, al enfrentarse a las opiniones y experiencias de otras⁵². En tal caso, todo aprendizaje puede considerarse transformador para aquellos que repiensen sus ideas, a veces incluso sus creencias, o incluso lo que pensaban que era conocimiento consolidado.

52. (Lafortune y Daudelin, 2001)

Esto es lo que pretendemos lograr mediante tareas del mundo real que permitan a los aprendientes:

- experimentar la comunicación en situaciones auténticas;
- experimentar el ejercicio de la ciudadanía;
- poner en práctica su alfabetización digital.

En términos de interacción social, por un lado, los aprendientes realizan tareas en espacios participativos donde deben tener en cuenta a las personas a las que se dirigen y de las que pueden recibir opiniones. Por otro lado, los aprendientes trabajan con su profesor y sus compañeros para llevar a cabo estas tareas. Estas interacciones que ofrecen una experiencia de comunicación auténtica, ciudadanía y alfabetización digital deberían permitir a los aprendientes tomar conciencia de la naturaleza de estas interacciones, así como ayudarlos a desarrollar las condiciones necesarias para aplicarlas en situaciones auténticas bien definidas.

4.2 Proporcionar apoyo

El aprendizaje puede verse como una construcción individual que se logra a través de la interacción con otras personas, con un contexto y con herramientas digitales. Sin embargo, estas interacciones, por sí solas, no garantizan un aprendizaje satisfactorio. Publicar un mensaje en un foro en línea, por ejemplo, no significa necesariamente que la persona que participa en la tarea haya aprendido algo o haya logrado los objetivos de aprendizaje previstos. A menudo, se necesita apoyo para ayudar a las personas a desarrollar su aprendizaje. Wood, Bruner y Ross⁵³ han destacado la importancia del apoyo para garantizar un aprendizaje satisfactorio. Observamos que este apoyo tiene como objetivo, en particular:

- movilizar al aprendiente para mejorar su compromiso con la tarea en cuestión, lo cual es fundamental en las tareas del mundo real. Los profesores no deberían imponer dicha tarea, sino más bien proponerla a los aprendientes, intentando que se comprometan con ella como usuarios de la lengua y como ciudadanos digitales. Esto puede lograrse concretando los objetivos de aprendizaje, resaltando las dimensiones lingüísticas y ciudadanas relacionadas con la tarea o centrándose en el valor intrínseco de la tarea;
- simplificar la tarea limitando cualquier sobrecarga cognitiva, lo cual se puede hacer dividiendo la tarea en fases, ofreciendo apoyo a los aprendientes en las distintas etapas, preparándolos con antelación o incluso ofreciéndoles herramientas y recursos digitales para facilitar su trabajo. Los profesores también deben asegurarse de que la tarea sea la apropiada al nivel de competencia de sus aprendientes en ese momento;
- mantener la atención de los usuarios de la lengua en los elementos esenciales de la tarea, en particular, las interacciones sociales en cuestión. Por ejemplo, los profesores pueden remitir periódicamente a los aprendientes al contrato social de la plataforma en la que deben realizar la tarea (sus normas explícitas e implícitas) o recordarles las expectativas que los destinatarios o lectores pueden tener con respecto al resultado de la tarea;

53. (Wood y otros, 1976)

- ayudar a los aprendientes a analizar producciones existentes como ejemplos típicos de lo que ellos mismos podrían producir;
- solicitar, incentivar o apoyar iniciativas, proyectos, ideas de tareas que los aprendientes puedan generar.

Además de estos diversos roles que desempeña el profesor/tutor, existe, sobre todo, en el ámbito de la ciudadanía, el de ayudar a los aprendientes/usuarios de la lengua a reflexionar sobre su propia acción.

4.3 Reflexión

Para el desarrollo de la ciudadanía y la alfabetización digital, consideramos que el acto de reflexionar⁵⁴ es un elemento clave por dos razones principales. Por un lado, nuestro público objetivo ha experimentado, en distintos niveles en su vida personal, con herramientas digitales que los hacen partícipes como personas y ciudadanos. Por otro lado, proponemos tareas que les permitan experimentar la ciudadanía y la alfabetización digital para desarrollar su conciencia, aptitudes y actitudes como ciudadanos críticos, usuarios de las lenguas y tecnologías digitales.

Nuestro enfoque pedagógico se basa en el principio de que aprendemos a través de la acción y de la reflexión que está intrínsecamente vinculada a ella. Nuestro enfoque combina lo siguiente:

- tareas basadas en la vida real que sitúan a los aprendientes en una situación real y les hacen actuar «de verdad», junto con una reflexión continua sobre las interacciones que conllevan, el proceso de realización de la tarea, los mecanismos movilizados, la dimensión ética y responsable de la tarea, etc.;
- actividades específicas que lleven a las personas a reflexionar sobre su propio uso de la tecnología digital y los usos a los que están expuestos.

Las tareas del mundo real tienen como objetivo desarrollar el potencial del ciudadano como usuario de lenguas, herramientas y recursos digitales combinando acción y reflexión. El aprendiente que actúa como ciudadano reflexivo participa en la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción. En el primer caso, durante el proceso de la tarea, la acción lleva a los aprendientes a reflexionar para, por un lado, comprender la situación en la que actúan y, por otro, comportarse como ciudadanos responsables. Una vez finalizada la tarea, proponemos una reflexión sobre la acción. Este proceso debería permitir a los aprendientes/usuarios valorar su acción en retrospectiva, evaluar de manera crítica la forma en que han llevado a cabo la tarea y han resuelto cualquier problema que esta haya podido plantear. Esta reflexión *a posteriori* también les permitirá ser más conscientes de sus (nuevos) logros. Los anima a reflexionar sobre sus acciones como ciudadanos utilizando las

54. Véase Schön (1994). Cabe señalar, sin embargo, que en las propuestas de actividades reflexivas que destacan la reflexión sobre la acción, nuestra concepción difiere ligeramente de la de este autor, que promueve la noción de reflexión en la acción en el mundo profesional y sobre ella. Para más detalles sobre el tema de la reflexión, véanse Tardif, Borgès y Malo (2012) o Schneuwly (2012).

lenguas y la tecnología digital. El papel del profesorado acompañante es fundamental en esta etapa. Pueden ayudar a los aprendientes a reflexionar sobre sus acciones durante el proceso de la tarea y después de completarla.

Las tareas del mundo real tienen por objeto desarrollar la ciudadanía y la alfabetización digital de los aprendientes y ofrecerles la oportunidad de aprovecharlas al máximo en un espacio digital. Algunas de estas tareas implicarán usos que les resultarán familiares a los aprendientes, mientras que otras no. Este último permite a los aprendientes/usuarios descubrir nuevas posibilidades, en particular, usos digitales creativos o transformadores (véase el capítulo 1 anterior), que ayudarán a destacar la autoexpresión y la construcción de la identidad en la lengua de destino.

Otras tareas se centrarán expresamente en la reflexión. Girarán en torno a los usos existentes de las herramientas digitales por parte de los aprendientes o en los usos que encuentran en su vida cotidiana. El objetivo de estas tareas reflexivas será fomentar la reflexión sobre estos usos, invitar a los aprendientes a tomar distancia de los usuarios digitales con los que se encuentran a diario e incluso valorar oportunidades de interacción en la lengua de destino. Estas tareas también deberían llevarlos, en el futuro, a ser más reflexivos mientras utilizan la tecnología digital y más conscientes de los valores, normas o reglas que se asocian a ellas.

Nuestro enfoque pedagógico pretende desarrollar competencias, conciencia o actitudes en los aprendientes. Por lo tanto, se basa, en gran medida, en la combinación de los siguientes aspectos:

- acción y participación en contextos reales, es decir, fuera del entorno educativo, en plataformas digitales y utilizando otros dispositivos digitales cuando corresponda;
- interacciones interpersonales (en plataformas en línea y en situaciones de enseñanza y aprendizaje) teniendo en cuenta el contexto de las interacciones (en un entorno virtual y fuera de él);
- reflexión;
- apoyo de un profesor.

4.4 Conectar el aprendizaje «*informal*» y en entornos institucionales

Al invitar a los aprendientes a participar en plataformas que no se diseñaron originalmente ni para el aprendizaje de lenguas ni para la construcción de la ciudadanía digital y al ofrecerles apoyo en estas tareas, estamos construyendo un puente entre el aprendizaje «*informal*»⁵⁵, es decir, fuera de cualquier contexto educativo y un aprendizaje dirigido en un entorno institucional. En este sentido, nuestro proyecto se alinea con un movimiento en auge en el ámbito de la educación y la tecnología digital que está cada vez más interesado en las posibilidades de aprendizaje que pueden ofrecer las interacciones en plataformas en línea fuera de los espacios educativos.

55. (Hutchins, 1995)

En dos publicaciones (bastante) recientes, se ilustra claramente este creciente interés por aprender «*en la selva*», es decir, en un contexto «*informal*». El primer libro, publicado en 2013, se titula *Case studies of openness in the language classroom*⁵⁶. El segundo, publicado en 2019, se titula *New case studies of openness in and beyond the language classroom*⁵⁷. Nótese la incorporación de «*beyond*» (más allá) en el título. La primera obra realiza una aportación sobre los intercambios de ideas de los aprendientes con los usuarios de Internet a través de comentarios en blogs, ajenos o propios. En cambio, en la obra de 2019, dedica una sección entera a «trabajar *en* espacios abiertos». De igual manera, en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, la publicación de un número especial de la revista *Language Learning and Technology* dedicado a la «*selva digital*» también es una muestra de este interés⁵⁸. Thorne, Hellerman y Jakonen⁵⁹ proponen la idea de «*reinformatizar*» que consiste en «*aumentar e integrar de manera dinámica los entornos de aprendizaje formal con la vitalidad de la interacción rica a nivel lingüístico y en cuanto a experiencias que se da en otras partes del mundo sociomaterial*». Piden «*aumentar la correspondencia ecológica de los espacios de instrucción controlados frente a la heterogeneidad, complejidad e imprevisibilidad de la interacción del entorno informal (este último definido aquí como "contextos extramuros")*»⁶⁰.

Dentro de este movimiento de interconexión entre el mundo educativo y el mundo exterior a la educación es donde basamos nuestras reflexiones sobre un enfoque sociointeraccional que se aplica a través de tareas en el mundo real. En este sentido, nuestro enfoque también se ajusta al orientado a la acción del *Marco europeo de referencia para las lenguas* y con pedagogía basada en proyectos. A modo de recordatorio, uno de los principales objetivos de la pedagogía basada en proyectos es, precisamente, conectar el entorno educativo con el mundo exterior del espacio educativo. La mayoría de los especialistas en pedagogía basada en proyectos incluyen, al igual que hacemos nosotros con las tareas del mundo real en un enfoque socioaccional, un contacto directo con el mundo real fuera de los muros de la institución. Kilpatrick plantea, por ejemplo, la siguiente pregunta: «¿Podríamos [...] esperar encontrar una mejor preparación para la vida posterior que la práctica de vivir ahora?»⁶¹. Jung⁶² plantea que la particularidad de los proyectos es que permiten aplicar las competencias adquiridas en situaciones reales de la vida. Gudjons⁶³ coloca la relevancia social («*Gesellschaftliche Praxisrelevanz*») entre los diez criterios que proporciona para definir un proyecto, indicando que, en el mejor de los casos, un proyecto tiene un impacto en el mundo real.

56. (Beaven *et al.*, 2013)

57. (Comas-Quinn *et al.*, 2019)

58. (Sauro y Zourou, 2019)

59. (Thorne *et al.*, 2021).

60. (Thorne *et al.*, 2021, p. 108).

61. (Kilpatrick, 2009, p. 515).

62. (Jung, 2005)

63. (Gudjons, 1986)

4.5 En resumen

Nuestro enfoque pedagógico se corresponde con las siguientes características. Es:

- activo y basado en la experiencia porque, en el caso de las tareas del mundo real, proponemos que los aprendientes realicen tareas en interacciones sociales auténticas fuera del entorno educativo;
- participativo, ya que estas tareas ofrecen a los aprendientes la oportunidad de actuar «de verdad» y realizar aportaciones en los sitios participativos;
- transformador, ya que las tareas propuestas pretenden formar un ciudadano como usuario de lenguas y herramientas digitales;
- reflexivo, porque, en todas las actividades y tareas propuestas, se invita a los aprendientes a reflexionar sobre su acción, sus usos de la tecnología digital y aquellos a los que se enfrentan durante y después de la realización de las tareas y actividades. Como mínimo, las tareas los preparan para esa reflexión.

A través de esta pedagogía activa, participativa, transformadora y reflexiva que conlleva la realización de tareas en plataformas digitales abiertas, también pretendemos conectar el aprendizaje en un entorno institucional con la participación y el aprendizaje en la vida real, «*en el mundo exterior*». Se anima a las personas a ser aprendientes y, lo que es más importante, usuarios de la lengua y ciudadanos digitales al experimentar la comunicación auténtica, la alfabetización digital y la ciudadanía.

En el siguiente capítulo especificaremos los aspectos que están directamente relacionados con el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. También propondremos una tipología sociointeraccional de tareas y definiremos con mayor precisión las tareas del mundo real.

5 Fundamentos del enfoque sociointeraccional – Prioridad de las interacciones sociales

Nuestra visión de la competencia comunicativa se ha concretado, en gran medida, en el marco pedagógico elaborado en el proyecto *e-lang*⁶⁴ que lo precede. Por tanto, solamente repetiremos aquí los elementos esenciales para que los lectores puedan comprender mejor nuestro enfoque.

Consideramos que, para toda acción y comunicación humana, las interacciones sociales, es decir, las relaciones entre las personas que participan directa o indirectamente en la acción o comunicación, constituyen un elemento central.

El *Volumen complementario* del MCER también hace referencia a la importancia de esta dimensión en las interacciones en línea y señala como objetivo final (C2) que el individuo debe ser capaz de «adaptar el lenguaje de manera flexible [...] al contexto» y «adaptar [...] su registro y estilo para adecuarse a diferentes entornos en línea [...]»⁶⁵.

5.1 Interacciones sociales

Hablamos de interacciones sociales para destacar la dinámica de las relaciones humanas. Por un lado, todas las acciones y comunicaciones requieren una interacción (directa o indirecta) con otras personas. Por otro lado, cualquier acción y comunicación puede repercutir en nuestra relación con estas personas. Por lo tanto, el modo de actuar siempre ocurre dentro de las interacciones sociales y debemos tenerlas en cuenta y comprender que cualquier acción puede modificar nuestra relación con las personas que intervienen en la interacción. Como tal, todos somos parte de un movimiento sociointeraccional que considera que las interacciones sociales son el elemento decisivo de cualquier comunicación o acción y que toda comunicación implica una coproducción de significado⁶⁶.

Antes de continuar, aclararemos la distinción entre interacciones *sociales* e interacciones *lingüísticas*. La interacción *lingüística* se da siempre que se utiliza el lenguaje para interactuar con alguien, e implica seguir unos turnos. Esto puede darse mediante comunicación escrita u oral o bien mediante interacción multimodal. Un debate, una conversación o un intercambio de mensajes en una plataforma de mensajería instantánea son ejemplos de interacciones lingüísticas.

Sin embargo, algunos usos de la lengua no constituyen interacciones lingüísticas. Por ejemplo, grabar su saludo para un buzón de voz o dejar un mensaje en el buzón de voz de alguien es una producción oral. Escuchar la radio es una actividad de comprensión oral. Sin embargo, no incluyen ninguna actividad de interacción en sí mismas.

64. (Ollivier, 2018)

65. (Consejo de Europa, 2020, p. 85)

66. (Brassac, 2001, 2004; Charaudeau, 2006; Culioli, 1990; Jacques, 1979, 1979, 2000; Kasper, 2006; Kerbrat-Orecchioni, 2005; Mey, 2009)

Cualquier uso de la lengua, tanto si hay interacción lingüística como si no, forma parte de interacciones *sociales*, es decir se realiza teniendo en consideración a otras personas que participan, directa o indirectamente, en dicha interacción. Por ejemplo, cuando grabamos un mensaje para nuestro buzón de voz, tenemos en mente a las personas que creemos que podrían llamarnos. Si estamos buscando trabajo y esperamos que las empresas nos llamen, probablemente evitaremos los mensajes que suenen demasiado informales y, en su lugar, grabaremos un mensaje profesional. De la misma manera, en la radio no escuchamos de la misma manera a un humorista, a un presentador de noticias o a un político. Tanto en la interacción lingüística, la comprensión, la producción como en la mediación, las cuatro actividades lingüísticas reconocidas por el *MCER*⁶⁷, siempre hay interacciones *sociales* detrás de estas actividades lingüísticas.

Todo uso de la lengua tiene lugar dentro de conexiones sociales (directas o indirectas, cercanas o lejanas) con otras personas. Hablamos de interacciones para dar cuenta del hecho de que estas conexiones están cambiando constantemente. En cualquier (inter)acción, de hecho, podemos llegar a preguntarnos qué vamos a hacer o decir en función de las personas involucradas. Es muy frecuente que esto dé lugar a interacciones en nuestras mentes. Nos haremos preguntas, nos plantearemos cómo se entenderá lo que vamos a decir o hacer, nos preguntaremos por las intenciones de la otra persona, daremos respuestas internas a estas preguntas, evaluaremos estas respuestas, nos haremos nuevas preguntas, y así continuamente. Estas interacciones sociales están presentes de forma permanente, tanto si implican una interacción lingüística como si no. Cuando escuchamos la radio, consciente o inconscientemente, tenemos en cuenta lo que sabemos o creemos saber sobre la persona que habla. No escuchamos del mismo modo a un político que a otro, a un humorista o a un experto académico, incluso si están abordando el mismo tema. Tenemos tendencia a preguntarnos qué quieren decir en función de lo que ya sabemos sobre ellos. Estos procesos siempre implican interacciones sociales, aunque solo en algunos casos implican interacciones lingüísticas.

5.2 Importancia e influencia de las interacciones sociales

Las interacciones sociales forman la base del marco sociointeraccional en el que tienen lugar toda acción y comunicación. También definen, en gran medida, la comunicación y la acción. Los dos ejemplos siguientes ilustrarán, por un lado, esta importancia crítica e influencia de las interacciones sociales en la acción y la comunicación humanas y, por otro lado, la dinámica de estas interacciones.

Para nuestro primer ejemplo, imaginemos que estás pensando en darle un regalo conjunto a un amigo o una pareja. Necesitarás comunicarte con las demás personas que también tienen pensado participar en el regalo. También tendrás que tener en cuenta las necesidades e intereses de estas personas: ¿cuál es su relación con el amigo al que tienes pensado comprar un regalo? ¿Cuánto pueden gastarse? ¿Tienen un verdadero interés en aportar para el regalo? ¿Cuál es tu propia relación con ellos? También es importante tener en cuenta al amigo al que va destinado, ya que la elección del regalo depende directamente de esa persona. Además, la elección dirá algo sobre tu relación con esta persona, por ejemplo, sobre si conoces sus gustos, o sobre el valor de vuestra amistad en términos del tiempo invertido en encontrar o hacer el regalo, a veces, incluso en cuanto a su valor

67. (Consejo de Europa 2001, 2020)

económico. Al final, el regalo puede tener consecuencias en tu relación con las otras personas que participen, así como con tu amigo, que puede mostrar decepción por el hecho de que lo conozcas tan poco o, por el contrario, estar encantado de recibir el regalo o, simplemente, feliz de que te hayas acordado de él.

Nuestro segundo ejemplo está más conectado con la dimensión lingüística de la interacción. Durante un programa de radio, el presentador le preguntó a la actriz francesa Isabelle Huppert si pensaba en el público cuando actuaba en el escenario. Ella respondió lo siguiente:

*on pense à lui et tout ce qu'on dit au fond, on le dit à son partenaire, [...] on le dit à soi-même aussi avant tout, mais on inclut le public dans ce qu'on dit. Ce n'est pas une adresse directe, mais le public est là, bien sûr*⁶⁸.

Con esta afirmación, queda patente que las interacciones sociales son numerosas y multifacéticas. También demuestra que, al actuar en una obra (es decir, una actividad comunicativa), los actores/actrices tienen en cuenta a sus compañeros, a quienes les hablan directamente, así como a ellos mismos y al público al que le hablan indirectamente.

Estos dos ejemplos ilustran la complejidad de las interacciones sociales que influyen en la acción y la comunicación. Al comunicarnos, debemos tener siempre presentes tanto a las personas a las que nos dirigimos directamente a través del lenguaje como a otros individuos que participan indirectamente en la interacción y a quienes hablamos indirectamente. Incluso debemos pensar en otras personas que no están presentes, pero pertenecen al contexto de la interacción. Saber comunicarse, así como saber (inter)actuar, significa ser consciente de esta compleja red de relaciones y tenerla en cuenta.

Veamos otro ejemplo. Necesitas preparar un discurso breve con una presentación de diapositivas de fotografías para el cumpleaños de un amigo o una pareja. Tendrás que tener en cuenta a esa persona que está celebrando su cumpleaños y a las personas que podrían asistir a la fiesta, lo cual influirá en la elección de las fotografías, las anécdotas que puedan contar o la elección del registro comunicativo y de las palabras. Ser consciente de las interacciones sociales te permitirá comunicarte de acuerdo con las relaciones que mantengas con las diferentes personas participantes. Esta atención a todas estas interacciones sociales potenciales también garantizará que la comunicación no tenga un efecto negativo en estas relaciones. Por ejemplo, es importante agradar al amigo que está de cumpleaños, hacer reír o emocionar a todas las personas o a algunas de ellas o evitar ofender a alguien. Para hacerlo de manera efectiva, es fundamental tener en cuenta a todas las personas a las que nos dirigimos. De esta manera, la preparación del discurso se convierte en un proceso dialógico interno: planificas tu intervención oral *con* las personas que participarán en mente. Te preguntas si lo que eliges tiene relevancia para todas estas personas o para ciertas personas a las que diriges específicamente partes de tu discurso. También te planteas cómo percibirán estas personas lo que vas a decir.

68. www.franceinter.fr/emissions/on-aura-tout-vu/on-aura-tout-vu-du-samedi-12-fevrier-2022, 46'24"-46'46". «Pensamos en el público y todo lo que decimos se lo decimos básicamente a nuestro compañero, [...] nos lo decimos a nosotros mismos primero, pero incluimos al público en lo que decimos. No nos dirigimos de manera directa al público, pero está ahí, por supuesto».

En la tradición de Bakhtin⁶⁹, Jacques formula este proceso de diálogo interior con la otra persona de la siguiente manera:

*ce sont mes oreilles qui te parlent parce que je signifie pour autant que je te comprends. C'est ma voix qui t'écoute parce qu'au fur et à mesure que je parle, j'écoute ou plutôt je parle l'écoute que je te prête de ma propre parole*⁷⁰.

Basándonos en esta línea de pensamiento y de acuerdo con los estudiosos que siguen la tradición de Hymes⁷¹, consideramos la competencia comunicativa lingüística como multifacética y compuesta de varias dimensiones o subcompetencias: lingüística, sociocultural, pragmática, estratégica, etc.⁷²

Sin embargo, también argumentamos que la competencia para (inter)actuar lingüísticamente exige *primero* una competencia sociointeraccional que permite a una persona actuar e interactuar de acuerdo con las interacciones sociales en cuestión. Grillo explica este concepto de la siguiente manera: «l'aptitude à la communication [...] réclame encore et surtout une compétence communicationnelle qui garantit l'adéquation des actes accomplis relativement à la relation engagée⁷³». Sobre la base de las interacciones sociales correspondientes, los participantes toman sus decisiones con respecto a las otras dimensiones de la competencia comunicativa. Por ejemplo, tomarán decisiones lingüísticas específicas según el lugar, la edad, el estatus social o la profesión de sus interlocutores⁷⁴; también utilizarán palabras o estructuras gramaticales específicamente adaptadas a las personas a las que se dirigen. Como tal y dependiendo de la persona o personas involucradas en la interacción, sus objetivos pragmáticos serán diferentes.

5.3 Interacciones sociales y coconstrucción de significado

El aspecto de las interacciones sociales adquiere una mayor importancia, ya que la construcción de significado depende de la relación que los individuos mantienen con los demás. La misma palabra o expresión, por ejemplo, puede que no tenga el mismo significado dependiendo de la persona que la utilice. Como resultado de nuestras relaciones con los demás, ciertos términos pueden adquirir connotaciones particulares y constituir una colaboración entre personas. Durante las interacciones lingüísticas orales, el proceso de construcción de significado, considerado aquí como un acto colaborativo entre personas, es particularmente visible. Para ilustrar este hecho, utilizaremos el siguiente ejemplo. Es un extracto de una conversación tomada de Brassac y Grégori⁷⁵, ligeramente

69. (Bakhtin, 1986)

70. (Jacques, 2000, p. 63) Son mis oídos los que te hablan porque eso significa que te entiendo. Es mi voz la que te escucha porque, mientras hablo, escucho, o mejor dicho, hablo la escucha que te presto de mi propia palabra.

71. (Canale y Swain, 1980a; Consejo de Europa, 2021; Coste, 1978; Hymes, 1972; Moirand, 1982)

72. Por ejemplo, el MCER valora tres dimensiones: lingüística, sociolingüística y pragmática (Consejo de Europa, 2001, 2021).

73. (Grillo, 2000, p. 257) La capacidad de comunicar [...] sigue exigiendo, ante todo, una competencia comunicativa que garantice la adecuación de los actos realizados con respecto a la relación en cuestión.

74. (Krefeld, 2015)

75. (Brassac y Grégori, 2000)

modificada (y traducida). Propone cuatro posibles interacciones en las que la primera afirmación es siempre la misma. Estos cuatro extractos muestran la forma en que las interacciones entre los dos interlocutores dan forma al significado de la primera afirmación. La escena tiene lugar frente al edificio de apartamentos de L, después de que E acabe de llevar allí a L.

Escena 1

E1 ¿Llevas el teléfono encima?

L1 Sí, el sitio es moderno.

E2 Ah... No lo habría pensado.

Escena 2

E1 ¿Llevas el teléfono encima?

L1 Sí, el número es 04-83-35-36-09.

E2 Ah, estupendo, podré llamarte entonces.

Escena 3

E1 ¿Llevas el teléfono encima?

L1 Sí, el sitio es moderno.

E2 (risas) Ah, vale, esperaba que me dieras tu número.

Escena 4

E1 ¿Llevas el teléfono encima?

L1 Sí, el número es 04-83-35-36-094.

E2 Bueno, no te estaba pidiendo el número realmente.

En la escena 1, el significado de E1 es construido por ambos interlocutores como una pregunta sobre si el teléfono está o no en el apartamento. En la escena 2, los dos interlocutores construyen el significado de E1 como una petición indirecta del número de teléfono de L. En la escena 3, L coconstruye E1 como una petición de información sobre la presencia o ausencia del teléfono. E aclara su intención en E2 y así permite a ambos interlocutores coconstruir E1 como una petición indirecta del número de teléfono de L. En la última escena ocurre lo contrario. L supone que E quería saber su número de teléfono y E deja claro que esa no era su intención.

Brassac y Grégori concluyen que es difícil saber desde fuera cuándo se han entendido las dos personas:

Si uno se siente tentado a responder «sí, se han entendido en la escena 2», es porque piensa que la intención comunicativa de E era pedir el número de teléfono (y no solo preguntar si L llevaba el teléfono encima). [...] ¿Pero qué derecho tenemos a decir eso? A fin de cuentas, lo importante no es saber qué quiso decir E cuando le dijo E1, lo importante es el significado que las dos personas dan a su interacción, en el momento mismo de la conversación, a E1.

En otras palabras, lo importante es el significado que E y L coconstruyen a partir de E1. Este extracto de conversación nos muestra que el significado es una producción en la que participan ambos interlocutores. El significado solamente se transmite a través de la interacción entre el hablante/escritor y el oyente/lector.

5.4 Interacciones sociales y comunidades en línea

Hasta ahora, hemos hablado principalmente de casos en los que las personas que interactúan socialmente ya se conocen y han desarrollado una relación interpersonal. Sin embargo, en la vida cotidiana también nos comunicamos en interacciones formales e informales con personas de las que sabemos poco o nada. Esto se da especialmente cuando intervenimos en foros en línea o en proyectos participativos abiertos a todo el mundo. En casos como estos, lo interpersonal suele reemplazarse por lo sociocultural, es decir, las reglas sociales de comunicación dentro de la comunidad de referencia que determinan *«el grado en que ciertas proposiciones y funciones comunicativas son apropiadas dentro de un contexto sociocultural determinado»*⁷⁶.

En el contexto de las conexiones interpersonales informales, estas reglas están, en su mayoría, implícitas. Los adquirimos actuando y viendo actuar a otras personas en diversas comunidades. Estas reglas socioculturales dependen, por tanto, de la comunidad de referencia. En Francia, por ejemplo, los funcionarios públicos se dirigen intuitivamente entre sí utilizando el pronombre *vous* (usted) cuando no se conocen; sin embargo, cuando los aprendientes universitarios se dirigen entre sí, generalmente saben tutearse con el pronombre *tu* (en la mayoría de los campos académicos), incluso si no se conocen mutuamente. Sin embargo, estas reglas adquieren menor importancia si ya se ha establecido una relación interpersonal. Luego son sustituidas por reglas interpersonales, generalmente implícitas y derivadas del estado de la relación. Para volver a uno de los ejemplos mencionados anteriormente, diríamos que una persona puede tutearse con un funcionario si ambas personas se conocen en otro entorno en el que ya tenían una relación de cercanía o si, a lo largo de los encuentros, se ha establecido una relación más personal.

En un contexto más formal, las reglas implícitas pueden complementarse con reglas explícitas. Por ejemplo, en los últimos años, muchas comunidades (por ejemplo, empresas e instituciones) han elaborado documentos que establecen reglas de buena conducta. Los Estados y las organizaciones, desde hace mucho tiempo, cuentan con reglas o incluso leyes que establecen los derechos y responsabilidades de sus miembros.

Lo mismo ocurre en el espacio digital, donde parte de este contrato social es explícito y parte, implícito. La parte implícita se adquiere observando cómo otros individuos utilizan la lengua e interactúan. En cuanto a la parte explícita, muchas comunidades proporcionan detalles sobre las reglas de interacción, como resultado del uso o las decisiones tomadas por la comunidad o por algunos de sus miembros. Por ejemplo, Wikipedia ha definido ciertas reglas con el paso del tiempo. El sitio francés afirma que se *«établies au début du projet Wikipédia, autrement dit sur la Wikipédia*

76. (Canale y Swain, 1980b, p. 30).

anglophone, essentiellement par l'usage, par consensus, sur les pages de discussion ou sur les listes de discussion» y que se adoptaron otras nuevas «par prise de décision⁷⁷».

Estas reglas están vinculadas a derechos y responsabilidades, como hemos visto al trazar el perfil del ciudadano como usuario de lenguas y herramientas digitales. Wikipedia, por ejemplo, ha establecido un «código de conducta⁷⁸» lo que exige, entre otras cuestiones, que las aportaciones se «realicen de manera neutral en cuanto al punto de vista» y que se respeten los derechos de autor y la legislación en general. Wikivoyage, la guía de viajes participativa en línea, recalca la importancia primordial de la interacción social a través de una página de recomendaciones titulada «Wikitravel: the free travel guide». La comunidad de Wikitravel destaca expresamente que la misión del sitio es « crear una guía web de viajes por todo el mundo gratuita, exhaustiva, actualizada y fiable». El sitio también especifica la intención que debe orientar toda participación: «Wikiviajeros son miembros de una comunidad mundial de contribuyentes a Wikitravel. [...] las personas que colaboran con Wikitravel son con seguridad personas a las que les gustan los viajes en general, y en particular les gusta compartir sus conocimientos». Lo que queda claro es que los colaboradores deben tener en cuenta a los viajeros que leerán las aportaciones que realizarán al sitio.

Con respecto a la comunicación entre los miembros de la comunidad, el código de conducta de la versión francesa de la Wikipedia establece que «se dará preferencia a los intercambios constructivos de argumentos lo más cercanos posible al tema abordado, absteniéndose de cualquier comentario despectivo, agresivo o insultante». El Código Universal de Conducta⁷⁹ adoptado por el Consejo de Administración de la Fundación Wikimedia, a la que pertenecen las enciclopedias Wikipedia, establece que «cada miembro de la comunidad Wikimedia [...] es responsable de sus acciones» y que el comportamiento esperado incluye el «respeto mutuo» (incluyendo «escuchar y tratar de entender lo que otras personas quieren decirte»), «amabilidad, compañerismo, solidaridad y buena ciudadanía».

La importancia de la interacción social en relación con la noción de ciudadanía (digital) queda claramente patente en estas reglas. Ser ciudadano, como usuario de lenguas y herramientas digitales, significa poder actuar e interactuar dentro de diferentes comunidades, desde comunidades internacionales muy grandes hasta comunidades de conversación que agrupan a unas cuantas personas involucradas en una interacción específica. Actuar como ciudadano en tanto usuario de lenguas y herramientas digitales significa también actuar dentro de las limitaciones sociointeraccionales de la comunidad en la que uno se enmarca, tanto si estas limitaciones son interpersonales como socioculturales. Esto requiere tener en cuenta los derechos y responsabilidades específicos que están definidos por valores particulares y que subyacen a los diversos subgrupos en los que participa un individuo.

77. https://fr.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:R%C3%A8gles_et_recommandations. «Establecieron a principios del proyecto *Wikipedia*, es decir, en la Wikipedia en inglés, básicamente por uso, por consenso, en las páginas de discusión o en las listas de discusión» y que se adoptaron otros nuevos «por decisión».

78. https://fr.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Code_de_bonne_conduite

79. https://meta.wikimedia.org/wiki/Universal_Code_of_Conduct/fr

Una persona puede decidir o incluso intentar ir en contra de estas restricciones. Sin embargo, deben ser conscientes de que, en algunos casos, dicha decisión puede tener consecuencias legales: una persona puede incurrir en sanciones, recibir llamadas al orden, ser excluida temporal o permanentemente de una comunidad o, incluso, ser condenada al ostracismo por el resto de miembros. A nivel interpersonal, un alejamiento de la práctica esperada puede llevar a momentos de duda y malentendidos o incluso a un deterioro de las relaciones. Sin embargo, este comportamiento también puede tener un efecto positivo y transformador. Puede generar cambios positivos en las prácticas comunitarias y en las relaciones interpersonales, generalmente, si ocurren en el momento adecuado, es decir, cuando la relación está abierta a más cambios. Por ejemplo, un cambio de registro formal a informal en lenguas donde la distinción es conocida implica que el estado de interacción social sea favorable. Esto puede suceder de forma natural o puede negociarse después de valorar si es el momento adecuado o si la otra persona lo aceptaría. En otras palabras, puede hacerse después de que todos los miembros hayan valorado internamente la situación y la decisión de cambiar a un modo de comunicación informal se considere correcta. Lo que hay que recordar es que es fundamental ser consciente de las interacciones sociales correspondientes, su importancia y el efecto de nuestras acciones sobre ellas.

5.5 En resumen

Destacamos los siguientes aspectos:

- las interacciones sociales constituyen el elemento central y decisivo de toda acción y comunicación para los individuos, en particular, para los ciudadanos, usuarios de lenguas y herramientas digitales;
- las interacciones sociales desempeñan un papel crucial en las diversas opciones que se requieren para la (inter)acción y con respecto a la construcción de significado;
- las interacciones sociales son dinámicas y evolucionan a medida que se dan las acciones.

Ahora nos centraremos en los aspectos del aprendizaje y la enseñanza de lenguas que consideramos esenciales para ayudar a los aprendientes a desarrollar una sólida competencia sociointeraccional.

6 Enfoque pedagógico – Tareas del mundo real para (aprender a) comunicarse de verdad

En los capítulos anteriores, con la presentación de nuestro modelo de alfabetización digital y del perfil del ciudadano como usuario de lenguas y herramientas digitales, hemos definido los objetivos que la alfabetización digital y la educación ciudadana pretenden alcanzar. También hemos descrito los principales principios pedagógicos y los fundamentos de nuestro enfoque que se basa en teorías lingüísticas. En este capítulo, abordaremos la dimensión didáctica relacionada con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. En particular, haremos lo siguiente:

- presentar los elementos clave de nuestro enfoque sociointeraccional y situarlo en relación con la perspectiva orientada a la acción del MCER;
- definir lo que llamamos «tareas del mundo real», que constituyen el elemento clave de nuestro enfoque;
- explicar cómo vemos la aplicación de estas tareas;
- especificar el papel que desempeñan los profesores durante la aplicación de las tareas del mundo real;
- abordar la cuestión de la evaluación desde una perspectiva sociointeraccional;
- presentar lo que denominamos «tareas reflexivas».

A este capítulo le siguen dos ejemplos de tareas que ampliaremos con más detalle: una tarea del mundo real y una tarea reflexiva.

6.1 Elementos clave del enfoque sociointeraccional

Como hemos expuesto anteriormente, las interacciones sociales están en el núcleo de toda acción y comunicación. Además, (inter)actuar lingüísticamente implica una competencia sociointeraccional que permita a la persona estar en armonía con las interacciones sociales en cuestión. Por tanto, el enfoque sociointeraccional en la didáctica pretende colocar las interacciones sociales en el centro.

El enfoque sociointeraccional considera a los aprendientes como actores sociales y los coloca en situaciones en las que pueden ir más allá de su rol habitual de aprendientes para convertirse en usuarios reales de lenguas y herramientas digitales. De esta manera, el aprendiente experimenta de primera mano la importancia que pueden tener las diversas interacciones sociales en la comunicación.

El objetivo principal de nuestro enfoque es que los aprendientes tomen conciencia de la importancia de las interacciones sociales para cualquier acción que realice una persona y un ciudadano. El objetivo es ayudar a los aprendientes a pensar de antemano en la perspectiva sociointeraccional de la tarea que están a punto de realizar, a tenerla presente durante toda la tarea y, posteriormente, a

evaluar la idoneidad de su acción en relación con esta perspectiva. Este proceso debería permitir a los aprendientes desarrollar su competencia sociointeraccional, que es la clave de toda acción e interacción, así como su alfabetización digital y ciudadanía.

También consideramos importante proponer una tipología de tareas caracterizadas según las interacciones sociales en cuestión y proponer tareas que tienen más probabilidades de ayudar a los aprendientes a desarrollar su competencia sociointeraccional. Este punto se ilustra más adelante en este capítulo cuando distinguimos entre tareas objetivo o de ensayo que se deben aplicar en interacciones sociales simuladas, tareas que tienen en cuenta la realidad social del grupo profesor-aprendientes y tareas que están integradas en la vida real fuera del entorno educativo. Cada una de estas tareas puede ayudar a los aprendientes a desarrollar su competencia sociointeraccional. Mostraremos cómo las tareas del mundo real presentan un interés particular en este sentido.

6.2 Un enfoque basado en tareas y una extensión de la perspectiva de acción

Con la influencia por el trabajo sobre la *Enseñanza de lenguas basada en tareas (TBLT)* y el *MCER*, la didáctica de la lengua ha adoptado, en gran medida, la tarea como un elemento central de la enseñanza y el aprendizaje. A través de lo que el *MCER* denomina «tareas objetivo» o «tareas de ensayo» o «tareas de la vida real» en la versión de 2001 y, en el *Volumen complementario*, el objetivo es preparar a los aprendientes para ser «un/a "agente social", que actúa en el ámbito social y ejerce una función en el proceso de aprendizaje⁸⁰». Implica «aprender a utilizar la lengua, en lugar de aprender sobre la lengua (como materia de estudio)⁸¹». El objetivo es desarrollar la «capacidad de comunicarse en la vida real» para «posibilitar que los aprendientes actúen en situaciones de la vida real, se expresen y realicen tareas de diferente naturaleza⁸²». El *Volumen complementario* también destaca la «coconstrucción de conocimiento (a través de la interacción)» en la lengua. Se afirma que «esta interacción se producirá, en ocasiones, entre el/la profesor/a y el/la aprendiente o aprendientes, pero, en otras, adoptará una naturaleza colaborativa entre los propios aprendientes⁸³».

Nuestro enfoque tiene similitudes obvias con el *MCER*, pero también contiene elementos que se diferencian de este claramente. Al igual que el *MCER*:

- nuestro enfoque tiene como objetivo desarrollar la capacidad de comunicarse y actuar (a nivel lingüístico y no lingüístico);
- nuestro enfoque considera al aprendiente y al usuario de la lengua como actores sociales;
- nuestro enfoque propone tareas del mundo real.

Sin embargo, nuestro enfoque propone tareas que van más allá de las interacciones grupales de aprendientes y profesores y pone mayor énfasis en las interacciones sociales en contextos comunicativos auténticos.

⁸⁰. (Consejo de Europa, 2020, p. 28)

⁸¹. (Consejo de Europa, 2020, p. 30)

⁸². (Consejo de Europa, 2020, p. 29)

⁸³. (Consejo de Europa, 2020, p. 30)

6.3 Tipología de tareas según las interacciones sociales

En general, en comparación con el enfoque basado en tareas, proponemos ampliar la tipología de tareas para permitir que los aprendientes (inter)actúen más allá del contexto educativo en interacciones sociales complejas, diversas y auténticas. Nunan⁸⁴, por ejemplo, excluye las tareas del mundo real de las posibles tareas en situaciones de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a las tareas objetivo, tareas del mundo real o macrotareas (según los autores), por lo general, se conciben como actividades que reflejan acciones que los aprendientes pueden tener que realizar en la vida real. En este sentido, son «próximas a la vida real», pero suelen seguir siendo tareas preparatorias para el mundo real, que se realizan únicamente dentro del grupo profesor-aprendientes. Al igual que otros enfoques, este tipo de tareas tienen sus méritos y han demostrado su legitimidad en la enseñanza de lenguas. Tienen la ventaja de proporcionar a los aprendientes un espacio seguro donde sus (inter)acciones no son visibles para el público y donde pueden practicar con seguridad y cometer errores sin consecuencias reales (como afectar a otras personas). Sin embargo, estas tareas son limitadas cuando se trata de proporcionar interacciones sociales diversas y auténticas. Además, la omnipresencia del profesor, que también suele evaluar estas tareas, significa que la interacción social entre profesor y aprendiente o aprendientes desempeña un papel crucial en la realización de la tarea.

Veamos un ejemplo. Si un profesor pide a sus aprendientes que escriban un correo electrónico a un amigo en la lengua de destino para invitarlo a su fiesta de cumpleaños, en muchos casos, el aprendiente no escribirá realmente a un amigo (si es que tiene algún amigo con quien comunicarse en la lengua de destino). Los aprendientes saben que la única persona que leerá el correo electrónico será su profesor. Por lo tanto, actuarán de acuerdo con la relación que tengan con este y probablemente se preguntarán qué esperaría él de ellos si le enviaran una invitación de cumpleaños por correo electrónico. De esta manera, el aprendiente no tendrá en mente al supuesto destinatario del correo electrónico cuando lo escriba, sino que imaginará que le está escribiendo a su profesor y a quien representa. Luego, el aprendiente simula escribirle a un amigo aunque realmente se dirige a su profesor. Si el profesor luego le da su respuesta al respecto al aprendiente, a menudo se tratará de comentarios o correcciones sobre errores lingüísticos, pragmáticos o socioculturales. Por contra, en la vida real, el destinatario de dicho correo electrónico respondería para indicar si podría asistir a la fiesta y pediría aclaraciones si algo no estaba claro en el correo electrónico original.

El ejemplo anterior ilustra que, si bien la intención es preparar a los aprendientes, las interacciones sociales características de una situación de enseñanza-aprendizaje pueden distorsionar, en gran medida, el contexto de comunicación para el que pretendemos preparar a los aprendientes. Por lo tanto, proponemos añadir tareas del mundo real al conjunto típico de tareas. Las tareas del mundo real son llevadas a cabo por los aprendientes en el mundo «real», es decir, fuera del entorno educativo.

Hemos dividido las tareas en tres grupos principales, según las interacciones sociales que implican.

⁸⁴. (Nunan, 2004)

- El primer grupo incluye **tareas que implican interacciones sociales simuladas**, como se ve en el ejemplo del correo electrónico anterior. Esta simulación es fundamental para las simulaciones generales y es común en lo que el *MCER* denomina tareas «objetivo» o «de ensayo». En este tipo de tareas, los destinatarios no existen realmente y no recibirán el resultado de la tarea. Estas tareas preparan para la vida real y son un reflejo de esta, pero tienen lugar íntegramente dentro de un contexto pedagógico. Pueden movilizar usos del lenguaje cercanos a los que una tarea similar implicaría en la vida real, pero las interacciones sociales también están marcadas por el marco pedagógico. Son, en cierto modo, como ensayos teatrales, en los que falta el público, que es el destinatario final de las representaciones. La ventaja es que el entorno está más protegido que el de la vida real o el de la representación real de la obra.
- El segundo grupo incluye lo que llamaremos **tareas basadas en la realidad social del aula**. El destinatario del producto o resultado de estas tareas es el grupo profesor-aprendiente o determinadas personas dentro de este grupo. Pakdel analiza las tareas de acción social, que están integradas en el «contexto social» en el que se encuentran los aprendientes. El aula se concibe «como una entidad social con derecho propio, dentro de la cual cada aprendiente actúa como un miembro». En estas tareas, «no se pide a los aprendientes que adopten un estatus social imaginario ni que se coloquen en una configuración espaciotemporal diferente de aquella en la que se encuentran realmente⁸⁵». Esto puede consistir, por ejemplo, en consejos que se dan unos a otros sobre cómo aprender mejor, o talleres de escritura en los que se sabe que los textos se compartirán dentro del grupo. También se incluyen en este tipo los proyectos de interacción o telecolaboración entre clases en los que el resultado de la tarea se dirige a todos o algunos de los participantes. En este tipo de tareas, las interacciones sociales son reales y auténticas, y las tareas tienen un significado social real.
- El tercer grupo consta de **tareas del mundo real**, que ofrecen a los aprendientes la oportunidad de actuar e interactuar más allá de la institución formativa en interacciones sociales complejas, diversas y, sobre todo, reales. Algunos ejemplos de estas tareas son las representaciones teatrales abiertas a un público mayor o un programa de radio preparado y presentado por los aprendientes. Al igual que el proyecto *e-lang citizen* se centra en el mundo digital, a continuación, explicaremos la particularidad de las tareas del mundo real que se llevan a cabo en línea en sitios participativos.

Cabe señalar que la misma acción puede realizarse como una tarea objetivo, una tarea basada en la realidad social de la clase o una tarea del mundo real. Los profesores elegirán el método de aplicación en función de sus motivos pedagógicos, de qué competencia pretenden potenciar en los aprendientes o de un contexto educativo específico. El profesor también puede proponer una tarea de ensayo (véase el apartado 6.2) o una tarea basada en la realidad social del aula como opciones para los aprendientes que no deseen participar en una tarea del mundo real. Para ilustrar estas posibilidades, veremos un ejemplo en el que el objetivo de la tarea es recomendar un restaurante o bar local:

85. (Pakdel, 2011, págs. 123, 124 y 125)

- Tarea objetivo
Imagina que estás participando en un proyecto para elaborar una guía turística de tu ciudad. Elige un restaurante o bar de tu ciudad que presentarás/recomendarás para ayudar a tus lectores (imaginarios) a preparar su estancia en tu ciudad.
- Tareas basadas en la realidad social del aula
¿En ocasiones vas a otros restaurantes o bares? Vamos a redactar una pequeña guía de restaurantes y bares de nuestra ciudad para nuestro grupo. Elige un establecimiento que te guste y preséntalo para dar ideas de ocio al resto.
- Tarea del mundo real
Escribirás una breve presentación de un restaurante o bar de tu ciudad para compartirla en el sitio web de Wikitravel. De esta forma, contribuirás a la elaboración de una guía turística participativa en línea y ayudarás a tus lectores a preparar su estancia en tu ciudad.

Cada una de estas tareas tiene un objetivo similar, es decir, dar a conocer un restaurante o un bar. Sin embargo, las interacciones sociales y los riesgos son muy diferentes. En la tarea del mundo real, los aprendientes experimentarán una comunicación y acción auténticas porque, a través de la tarea, se dirigen a una gran audiencia fuera de la institución educativa que, sobre todo, estará potencialmente interesada en las aportaciones que los aprendientes publicarán. Los aprendientes tendrán que tener en cuenta las reglas sociales de la plataforma, las expectativas de los futuros lectores y de la comunidad (especialmente en términos de calidad de la información, la forma en que se presenta, etc.). En otras palabras, en el caso de la tarea del mundo real, los aprendientes necesitan tener en cuenta toda la complejidad de las interacciones sociales que conlleva.

Por tanto, el enfoque que defendemos está orientado a la acción, ya que propone que los aprendientes sean actores sociales y usuarios de la lengua. Es sociointeraccional en el sentido de que tiene como objetivo desarrollar sólidas competencias sociointeraccionales y tiene plenamente en cuenta las interacciones sociales que sustentan toda acción. Su particularidad es que, además de los tipos habituales de tareas que preparan para la vida real, ofrece tareas que dan a los aprendientes-usuarios la oportunidad de utilizar las lenguas en interacciones sociales reales (no simuladas) más allá de las del contexto educativo. Las tareas del mundo real, realizadas en sitios web participativos, permiten a los aprendientes experimentar una comunicación auténtica y ejercitar su ciudadanía digital, al tiempo que desarrollan sus competencias lingüísticas, su alfabetización digital y los elementos esenciales de una acción como ciudadanos, usuarios de la lengua y de herramientas digitales.

6.4 Tareas del mundo real

Como ya se ha explicado anteriormente, las tareas del mundo real son actividades que contienen un elemento pedagógico que se materializa en el mundo real, fuera de la institución educativa. La naturaleza de estas actividades puede diferir mucho de las tradicionales en el aula y pueden o no tener lugar en un espacio digital. Pueden ser de naturaleza muy diferente y pueden o no formar

parte del espacio digital. Sin embargo, como nuestro enfoque se dirige al desarrollo de la ciudadanía digital a través de la formación en lenguas, nos centraremos en tareas *digitales* del mundo real.

Por ejemplo, en función del nivel de los aprendientes, pueden realizar aportaciones en la Wikipedia, publicar información en una guía turística en línea como Wikivoyage o Wikitravel o compartir una receta en un foro sobre ese tema. También podrían responder a consultas en línea (sobre su ciudad, por ejemplo), facilitar a personas ciegas o con discapacidad visual grabaciones de obras literarias, compartir un tutorial de texto y fotos o un vídeo, participar en conversaciones en una red social, etc. El equipo de expertos del proyecto y su red proporcionan una base de datos con muchos otros ejemplos detallados.

En los siguientes subcapítulos detallaremos algunas características específicas de las tareas del mundo real que aún no se han mencionado.

6.4.1 ¿Qué son las tareas del mundo real?

Al igual que cualquier otra tarea propuesta a los aprendientes, las tareas del mundo real tienen un propósito de aprendizaje. Una tarea puede centrarse en ayudar a los aprendientes a desarrollar sus competencias lingüísticas, interculturales y multilingües, su alfabetización digital u otros atributos personales que sean necesarios para ejercer nuestra ciudadanía digital.

La descripción de la tarea debe incluir todos los elementos esenciales para los aprendientes.



Figura 4: Modelo de tareas

Una tarea se realiza dentro de un marco sociointeraccional específico que desempeña un papel decisivo. El marco espaciotemporal y material (herramientas disponibles) también influye, en menor medida, pero no de manera desdeñable) en el avance de la tarea: esta no se realizará de la misma manera dependiendo del tiempo o de las herramientas de que dispongan.

En relación directa con el marco sociointeraccional (las interacciones sociales correspondientes), tenemos los propósitos comunicativos. Es importante dejar patente este punto al presentar cualquier tarea, si queremos evitar una situación en la que el aprendiente se limite a realizar una tarea de

aprendizaje: escribimos, por ejemplo, para responder a la instrucción del profesor de aprender a escribir y sin ninguna intención real de comunicarnos. Sin embargo, cuando una persona comparte una opinión en la página de un artículo periodístico que aborda un tema político, por poner un ejemplo, lo hace con un ánimo de compromiso, de compartir y, posiblemente, de debatir con otros internautas.

A partir de las intenciones y de los marcos sociointeraccionales, espaciotemporales y materiales, se derivará una acción que podrá dividirse en varias fases. Esta acción, por lo general, tendrá una dimensión lingüística y una dimensión no lingüística (incluida la ciudadanía). Por ejemplo, compartir información en una guía turística participativa requiere tanto habilidades lingüísticas (porque la información tendrá que estar escrita, por ejemplo) como habilidades no lingüísticas (por ejemplo, todo lo que tiene que ver con la elección y el ajuste del tamaño de las fotos, si se añaden, pero también el formato de la aportación, así como la selección y evaluación de la información que una persona elige dar). Cabe señalar que estos aspectos no lingüísticos pueden brindar una oportunidad, en una situación formativa, de trabajar con otras disciplinas (como artes plásticas, informática, etc.). En cuanto a la dimensión ciudadana, esta se ejerce desde el momento en que reflexionamos sobre lo que vamos a proponer: si, por ejemplo, presentamos un restaurante, ¿qué tipo de restaurante elegiremos? ¿Un restaurante vegetariano? ¿Uno de comercio justo? ¿Uno comprometido con la reducción de residuos y el reciclaje? ¿Uno que está dando trabajo a personal con discapacidad? Etc.

Para realizar la tarea, la persona tendrá que movilizar sus recursos internos, es decir, sus competencias, actitudes, conciencia o alfabetizaciones. Además, la realización de la tarea, idealmente, permitirá a la persona enriquecer sus recursos internos. Esta tarea, además de los objetivos de aprendizaje explícitos, ofrecerá varias oportunidades para el aprendizaje implícito.

Para superar dificultades que escapan a los recursos internos de una persona, o para gestionar mejor la tarea, el usuario-aprendiente puede buscar varios recursos externos: humanos o no humanos, tecnológicos o no tecnológicos, digitales o no digitales. Por ejemplo, si una persona tiene dificultades para comprender un texto, puede solicitar ayuda (recurso humano) o utilizar un diccionario (digital o no) o un traductor automático (recursos digitales). En función de la forma en que la persona reflexiona sobre estos recursos externos mientras los utiliza o después de usarlos, puede decidir integrarlos en su propio entorno de aprendizaje de cara a un posible uso en el futuro. Mientras realiza la tarea, una persona también puede aprender estrategias específicas para utilizar mejor estos recursos externos.

Por último, cada tarea genera un producto y un resultado. Lo que denominamos «producto» es cualquier elemento perceptible que genera, en particular, un cualquier elemento visible, audible o tangible. Puede ser un correo electrónico, una carta, una publicación en un foro, un comentario en un artículo de prensa, la grabación de audio de un texto, una foto, un vídeo, etc. En algunos casos, el resultado no será perceptible a los sentidos. Por ejemplo, una conversación puede dar lugar a una decisión. La lectura de un texto puede llevar a facilitar mejor información o producir una sensación de placer.

Las dos tareas siguientes contienen todos estos elementos (excepto los recursos que dependen directamente del individuo que realiza la tarea) que hemos reproducido en las tablas siguientes. Elegimos deliberadamente una tarea cuya dimensión ciudadana es evidente y otra en la que está presente, pero no es aparente a primera vista.

Ejemplo de tarea 1

Vas a comentar un artículo de prensa sobre un tema relacionado con tu país o con noticias internacionales. Puedes proporcionar información adicional y compartir tu opinión con los lectores del periódico.

Marco sociointeraccional	El sitio web del periódico y sus normas La tarea se lleva a cabo pensando en los «lectores del periódico».
Marco espacial y temporal, material	El sitio web del periódico, en este caso, el espacio dedicado a los comentarios de un artículo
Objetivo	Proporcionar información adicional o compartir opiniones con los lectores del periódico
Acción con una dimensión lingüística (y no lingüística)	Escribir un comentario
Producto	El comentario publicado

Ejemplo de tarea 2

Vas a escribir una reseña sobre un restaurante o un bar de tu ciudad para compartirla en el sitio web de Wikitravel. De esta forma, contribuirás a la elaboración de una guía turística participativa en línea y ayudarás a tus lectores a preparar su estancia en tu ciudad.

Marco sociointeraccional	El sitio web Wikitravel y sus normas La tarea se lleva a cabo pensando en los «turistas de habla inglesa interesados».
Marco espacial y temporal, material	El sitio Wikitravel, en este caso, una wiki.
Objetivo	«Contribuir a la elaboración de una guía turística participativa en línea y ayudar a [sus] lectores a preparar su estancia en tu ciudad».
Acción con una dimensión lingüística (y no lingüística)	«Escribir la reseña de un restaurante o bar de [tu] ciudad».
Producto	La «presentación de un restaurante o bar de [su] ciudad».

6.4.2 Las tareas pedagógicas se derivan del mundo real

Por regla general, las tareas digitales del mundo real no las inventan ni diseñan los profesores. Ya existen en algunos sitios o partes de ellos.

Wikipedia invita expresamente a realizar aportaciones. El eslogan que acompaña al título de la enciclopedia está en francés: «L’encyclopédie libre que chacun peut améliorer»⁸⁶ y en español: «*la enciclopedia de contenido libre que todos pueden editar*»⁸⁷. Asimismo, la comunidad de la Wikipedia tiene muchas páginas que explican cómo contribuir. Del mismo modo, en el foro general del sitio web Supertoinette sobre cocina se indica: «este foro te permite hacer preguntas, proporcionar respuestas o compartir tus secretos, trucos, consejos y comentarios sobre cocina»⁸⁸. En sus normas, Twitter también establece al principio: «L’objectif de Twitter est d’être au service de la conversation publique»⁸⁹/ «El propósito de Twitter es estar al servicio de la conversación pública»⁹⁰

En algunos casos, estas tareas pueden ser inventadas y reflejar la originalidad y creatividad de los aprendientes; sin embargo, para que se acepten en la plataforma elegida, deben encajar con su propósito. Además, es importante que el producto de la tarea se dirija a un público real. El objetivo no debe ser simplemente hacerse notar a toda costa (adoptando prácticas que no siempre reflejen un sentido de ciudadanía), sino aprender a ir más allá del grupo social (de aprendizaje) que está formado por un profesor y otros aprendientes. Por ejemplo, publicar un vídeo en YouTube no es, en sí, una tarea de la vida real si no está dirigido a una audiencia potencial más amplia claramente identificada. Muchos vídeos publicados en YouTube, de hecho, solo se ven unas pocas veces. Por lo tanto, es fundamental apuntar a una comunidad existente o potencial y producir algo que pueda ser de verdadero interés para esa audiencia identificada.

Si el sitio invita a realizar tareas del mundo real, es responsabilidad del profesor decidir exactamente cómo debe formularse la tarea. Una buena formulación de la tarea garantizará que sea explícita y precisa. Si es necesario, las instrucciones de la tarea incluirán todos los elementos necesarios para cumplirla (véase el apartado 6.4.1). Por ejemplo, pedir a los aprendientes que participen en el sitio web WikiHow es una tarea muy imprecisa. Pedirles que generen y compartan un tutorial sobre las mejores maneras de aprender lenguas colaborando en sitios participativos es una tarea del mundo real mucho más concreta. Una formulación más precisa de la tarea permitirá a los profesores ajustarla según las necesidades de los aprendientes, el nivel de competencia y los objetivos de enseñanza/aprendizaje.

En algunos casos, las tareas del mundo real pueden ser inventadas completamente por los profesores y los aprendientes y pueden realizarse fuera de las plataformas sociales existentes. De hecho, es posible que un grupo desee crear un sitio web sobre un tema particular, para defender sus ideas o expresar sus puntos de vista sobre la ciudadanía. Sin embargo, en tal caso, puede resultar difícil dar visibilidad al proyecto. Publicar un sitio que recibe pocas o ninguna visita de miembros

86. https://fr.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Accueil_principal

87. <https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada> . «La enciclopedia de contenido libre que todos pueden editar».

88. www.forums.supertoinette.com/

89. <https://help.twitter.com/fr/rules-and-policies/twitter-rules>

90. <https://help.x.com/es/rules-and-policies/x-rules>

externos pierde parte del interés sociointeraccional de las tareas del mundo real. A modo de recordatorio, uno de los principales intereses de las tareas del mundo real es permitir que las personas actúen e interactúen socialmente con personas fuera del mundo educativo. Asimismo, publicar sitios que atraen a pocos lectores contribuye al incremento y almacenamiento de los datos, por lo que aumenta el consumo de energía.

6.4.3 Las tareas del mundo real se llevan a cabo en sitios abiertos y participativos

Las tareas del mundo real pueden considerarse como una versión controlada del aprendizaje informal de la lengua en la *selva digital*⁹¹. La *selva digital* se refiere al aprendizaje fuera del marco educativo institucional a través de la participación en comunidades o contextos cuyo propósito principal no es el aprendizaje de lenguas o en sitios que no han sido desarrollados por instituciones educativas y no son gestionados por dichas instituciones. Según varios estudios de investigación, se ha demostrado el valor de la intervención en sitios participativos, incluidas las comunidades de *fanfiction*⁹² y juegos en línea y sus plataformas de interacción⁹³. A través de las investigaciones, ha quedado demostrado lo siguiente:

- los aprendientes hacen un uso significativo de la lengua de destino en situaciones que les permiten interactuar de forma auténtica y satisfacer necesidades comunicativas reales;
- a través de la participación en estos sitios, los aprendientes construyen una identidad en la lengua de destino y una identidad como usuarios (no solo aprendientes) y, en algunos casos, se convierten en expertos;
- están motivados a aprender la lengua de sus compañeros «nativos» con lo que se comunican;
- desarrollan sólidas competencias lingüísticas y de la lengua que se adaptan específicamente a las situaciones a las que se enfrentan.

Dentro de nuestro enfoque, los sitios donde se realizan tareas del mundo real deben cumplir los mismos criterios que los utilizados para definir la *selva digital*⁹⁴:

- no los desarrolla ni gestiona una institución educativa;
- no se preocupan principalmente de la enseñanza o el aprendizaje de lenguas.

Las tareas del mundo real ofrecen la oportunidad de disfrutar de los beneficios del aprendizaje «*informal*» en situaciones de enseñanza y aprendizaje. Al proponer este tipo de tareas a los

91. (Sauro y Zourou, 2019)

92. Un *fanfiction* es un texto, a menudo, una historia, que los fans escriben y comparten o incluso escriben conjuntamente, para ampliar o transformar una novela, manga, serie, película, etc., o para dar vida a una celebridad que les gusta.

93. (Black, 2009; Curwood, 2013; Hannibal Jensen, 2019; Lam y Kramsch, 2003; Lam y Rosario-Ramos, 2009; LeVelle y Levis, 2017; Pasfield-Neofitou, 2011; Sauro, 2017; Shafirova y Cassany, 2019; Sundqvist, 2009, 2019; Thorne y Black, 2011; Yi, 2007, 2008)

94. (Sauro y Zourou, 2019, p. 2)

aprendientes, les invitamos a (inter)actuar y aprender (inter)actuando en sitios abiertos al público. El apoyo que reciben de sus compañeros o profesores les permite acercarse a los grandes e indómitos espacios de Internet y transitar por ellos de la forma más fluida posible. Asimismo, el trabajo sobre ciudadanía digital incorpora una herramienta para ayudar a los aprendientes a actuar de forma segura en las plataformas virtuales.

6.4.4 Las tareas del mundo real no se imponen, se proponen

La negociación pedagógica es parte de cualquier proyecto y actividad que se ofrezca a los aprendientes. Es especialmente importante en el caso de las tareas del mundo real. De hecho, algunos investigadores⁹⁵ han señalado el problema potencial de imponer tareas del mundo real a los aprendientes: si los aprendientes no se identifican con el proyecto, pueden realizar la actividad como una tarea escolar, ignorando el marco sociointeraccional incorporado en la tarea del mundo real y socavando así los efectos que se pretenden.

Además, con un enfoque de educación para la ciudadanía digital, creemos que no debemos obligar a los aprendientes a participar en un sitio que puede contener valores y principios que no comparten.

Por estas razones, abogamos por no imponer tareas del mundo real, sino proponerlas a los aprendientes y explicarles el interés de participar en ellas. Si todo el grupo o algunos de sus miembros se niegan, se puede sugerir una alternativa o los profesores pueden proponer una actividad similar como una tarea basada en la realidad social del aula o como una tarea de ensayo. Anteriormente, se ha propuesto un ejemplo de variaciones de la misma tarea (véase el apartado 6.3). En la mayoría de los casos es posible ofrecer alternativas a las indicadas anteriormente.

6.4.5 Las tareas del mundo real tienen una doble base

Acabamos de mencionar el apoyo de compañeros y profesores a los aprendientes para que puedan participar en plataformas abiertas de la forma más segura posible y reducir así su posible vulnerabilidad. De esta manera, las tareas del mundo real también tienen su base en el mundo educativo.

Esta doble base también permite a los profesores apoyar a los aprendientes en la adquisición de la lengua de destino. Pueden sugerir actividades o itinerarios de aprendizaje o pueden acompañarlos durante el avance de la tarea en función del enfoque que elijan (véase a continuación). En este caso, los profesores pueden darles su opinión cuando sea necesario u ofrecerles apoyo específico a medida que surjan necesidades.

La doble base también ayuda a aportar autenticidad a la situación de enseñanza-aprendizaje. el profesor de idiomas actúa como especialista en la lengua de destino y en la enseñanza y aprendizaje de la lengua. Si el proyecto tiene una fuerte dimensión no lingüística e incluye un componente interdisciplinario, cada profesor actuará como especialista en su propia disciplina. Los profesores son los guías, asistentes y mediadores del aprendizaje. Las interacciones entre ellos y los aprendientes se centran en los métodos utilizados para realizar la tarea o cualquier otro elemento que se convierta, para los aprendientes, en objetivo de aprendizaje.

95. (Sokett y Toffoli, 2012; Toffoli y Sokett, 2010)

De esta manera, el aula se convierte en el lugar donde las interacciones se centran en la realización de la tarea. Estas pueden tener lugar en la lengua de destino, en la lengua de escolarización o en una o más lenguas que manejen los miembros del aula. La plataforma virtual es el lugar de comunicación en la lengua de destino en función de la tarea y su producto.

6.5 Aplicación pedagógica de tareas del mundo real

Como se ha indicado anteriormente, los profesores pueden elegir el enfoque que desean utilizar al proponer tareas del mundo real. En el ámbito de la enseñanza de lenguas, donde las tareas desempeñan un papel crucial, coexisten dos enfoques principales: la versión fuerte y la versión débil de la *Enseñanza de lenguas basada en tareas (TBLT)*⁹⁶. La versión débil, que Long denomina «enseñanza de lenguas basada en tareas» (tblt, con letras minúsculas) y Ellis denomina «enseñanza de lenguas con el apoyo de tareas», corresponde a un enfoque que propone pasos de enseñanza más o menos precisos para la realización de las tareas. Establecen los objetivos los profesores, que proponen actividades para alcanzar dichos objetivos y llevar a cabo la tarea. La versión fuerte es la que estamos usando en el proyecto *e-lang citizen* por las razones que exponemos a continuación.

6.5.1 Las ideas filosóficas detrás de la TBLT

Long⁹⁷ indica nueve principios básicos que sustentan la TBLT:

- *éducation intégrale*: educar a la persona en su integridad, es decir, tener en cuenta a la persona en su conjunto en un ambiente amable de cooperación;
- aprendizaje práctico;
- Libertad individual: los planes de las clases no se establecen de antemano, sino que se van guiando según las necesidades individuales de los aprendientes y su disposición (psicolingüística) a aprender. Long resume este concepto en una fórmula: «los aprendientes lideran, el profesor sigue»⁹⁸;
- racionalidad, destacando «el poder de la razón, el pensamiento racional y la ciencia para generar un cambio social positivo»⁹⁹;
- emancipación;
- centrado en el aprendiente: el contenido de la enseñanza se define por las necesidades comunicativas presentes y futuras de los aprendientes y la atención a las cuestiones relacionadas con el lenguaje se guía por la voluntad de los aprendientes de aprender;

96. Ahmadian y Long, 2021; Ellis, 2003, 2017; Largo, 1985, 2015; Nunan, 2004.

97. (Long, 2015, págs. 66-82). Esta presentación es de nuestra publicación de 2021 (Caws *et al.*, 2021).

98. (Long, 2015, p. 70)

99. (Long, 2015, p. 71)

- relaciones igualitarias entre profesores y aprendientes, reduciendo la jerarquía, la coerción y la opresión de todas las formas, en particular, para crear condiciones favorables para el aprendizaje;
- democracia participativa, destinada, en particular, a implicar al aprendiente en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (discusión de los objetivos, discusión del enfoque que se aplicará en función de las particularidades de los aprendientes, métodos de evaluación, etc.);
- ayuda mutua y cooperación.

6.5.2 El enfoque TBLT adoptado por e-lang citizen

Varios de los principios destacados anteriormente corresponden a aspectos de la educación para la ciudadanía digital, a nuestros principios pedagógicos, a la idea de que no se deben imponer a los aprendientes tareas del mundo real y a nuestra visión de que un aprendiente es una persona y un usuario de la lengua y la tecnología digital. La aplicación de estos principios ofrece la oportunidad de armonizar los objetivos de la ciudadanía con nuestro enfoque mediante la aplicación de tareas del mundo real. A tal efecto, verás que las hojas de tareas diseñadas por el equipo del proyecto *e-lang citizen* proponen una descripción de la tarea sin un procedimiento establecido para llevarla a cabo; además, las hojas de tareas indican solo algunas de las dimensiones de la alfabetización digital y la ciudadanía que se pueden desarrollar a través de la tarea.

En la versión fuerte de la *TBLT*, los profesores proponen una tarea y dejan que los aprendientes decidan cómo quieren realizarla. Los profesores solo se aseguran de que los aprendientes puedan realizar la tarea y la eligen en relación con las posibilidades (es decir, las oportunidades) que presenta, es decir, en función del potencial de aprendizaje que esta tiene. El objetivo es que los aprendientes desarrollen nuevos conocimientos, competencias y alfabetizaciones al realizar la tarea elegida.

El papel del profesor es acompañar a los aprendientes. Esta función se desempeña de dos maneras principales: realizando comentarios cuando sea necesario y sugiriendo un enfoque particular sobre elementos importantes (en particular, aspectos lingüísticos, de la lengua y comunicativos) cuando surja una necesidad específica.

Long¹⁰⁰ habla de «*información negativa*», mientras que Ellis¹⁰¹ prefiere hablar de «*información correctiva*». En ambos casos, se refieren a información que, de forma implícita y explícita, proporcionan los profesores después de detectar los errores de los aprendientes con la intención de ayudarlos a corregirse y aprender. En cuanto a nuestro enfoque, hablamos simplemente de información para evitar centrarnos en el error o la corrección y favorecer la de carácter positivo y constructivo.

Para explicar el aspecto de «enfoque» al que se refiere Long¹⁰² en el término «enfoque sobre la forma»: son momentos en los que se pide a los aprendientes que centren su atención en un elemento

100. (Largo, 2015)

101. (Ellis, 2009)

102. (Largo, 2015)

importante de la lengua y, posiblemente, que realicen un trabajo específico en ese aspecto. En un enfoque que incluye la alfabetización digital y la ciudadanía, consideramos que era apropiado ampliar el concepto de «enfoque», inicialmente centrado en los aspectos lingüísticos, hasta los diversos componentes de la comunicación y la acción con el apoyo de la tecnología en un espacio que exige ciudadanía. Los ejemplos de enfoque pueden ser un punto gramatical que plantea un problema y es necesario para la realización de la tarea, así como un aspecto relacionado con la dimensión de la ciudadanía digital o la alfabetización que tendrá un impacto en la tarea en cuestión. Por ejemplo, si la tarea conlleva una búsqueda de información y los profesores detectan que los aprendientes tienen dificultades para evaluar y seleccionar lo que encuentran, pueden proponer reflexionar sobre este aspecto de la búsqueda y añadir actividades para centrarse en él. Los profesores también podrían sugerir que se trabaje específicamente en las reglas sociales del sitio elegido. En las hojas de tareas que aparecen en el proyecto e-lang citizen, proponemos tres categorías principales para estos «enfoques»: una categoría centrada en cuestiones de la lengua, otra categoría centrada en la dimensión sociointeraccional y una tercera categoría que trata de una reflexión crítica sobre los recursos utilizados, el proceso de realización de la tarea y su dimensión ciudadana.

Los profesores también pueden proporcionarles materiales a los aprendientes, es decir, recursos adicionales que deberían ayudarles a completar la tarea. Estos pueden consistir en textos, como el que se va a producir, o documentos que contienen información esencial que se utilizará para la tarea. En nuestras hojas de trabajo, de acuerdo con nuestra visión de que la interacción social desempeña un papel fundamental, proporcionamos enlaces a páginas específicas de sitios que definen el contrato social de la plataforma o invitamos a los aprendientes a realizar alguna investigación para descubrir las reglas sociales de la plataforma antes de realizar la tarea.

Como material complementario o incluso como posible apoyo a la tarea, invitamos a los aprendientes a prestar especial atención a tres tipos de elementos: la dimensión sociointeraccional, la dimensión lingüística y las dimensiones reflexivas que consideramos esenciales.

Con respecto a la dimensión sociointeraccional, proporcionamos enlaces a las páginas que contienen el contrato social del sitio. Asimismo, sugerimos ideas para reflexionar sobre los demás usuarios de la plataforma y, por ejemplo, cuáles pueden ser sus expectativas. Este aspecto ayuda a enfatizar la importancia crucial de las interacciones y los valores sociales. También fomenta la consideración de la dimensión sociointeraccional para garantizar que las acciones de los aprendientes estén fundamentadas y tengan un sentido de responsabilidad en las comunidades en línea.

En relación con la dimensión lingüística, solemos animar a los aprendientes a analizar las publicaciones de otros usuarios en el sitio elegido. Por ello, destacamos que es fundamental tener en cuenta las particularidades del género del producto esperado. Una aportación a una guía turística como Wikivoyage, por ejemplo, es muy diferente de un comentario en TripAdvisor, aunque, en ambos casos, se recomiende un restaurante o un hotel. Esta dimensión es fundamental en lo que respecta a la alfabetización digital y exige un enfoque específico. Para prepararse de cara a esta situación, los profesores podrían elegir algunas producciones típicas del género textual que otros usuarios hayan publicado y que destaquen los elementos clave del género: una estructura textual particular, un estilo específico, elementos lingüísticos recurrentes, etc. En el marco de un «*enfoque sobre la forma*», también se puede realizar un trabajo específico con los aprendientes para ayudarlos a observar y comparar los textos elegidos por su profesor, con el fin de identificar lo que constituye la estructura típica y todas las características particulares.

También proponemos, cuando corresponda, algunas herramientas digitales que puedan utilizarse como recursos externos para reforzar los recursos internos de los aprendientes. Además, el proyecto *TIC-REV* del ECML (www.ecml.at/ict-rev) ofrece un inventario de herramientas de TIC y recursos educativos abiertos que los profesores pueden consultar.

Por último, proponemos una fase de reflexión (véase a continuación). La reflexión consiste en aplicar una mirada crítica a la experiencia adquirida a través de la tarea. Se recomendará prestar especial atención a la ciudadanía y a la alfabetización digital. El objetivo de este tiempo de reflexión es ayudar a los aprendientes a desarrollar su ciudadanía y alfabetización digital a través del pensamiento crítico sobre sus propias acciones. Estos elementos de reflexión pueden darse durante y después de la finalización de la tarea. Contribuyen a la aplicación de los dos componentes de reflexión presentados en el capítulo sobre fundamentos pedagógicos del proyecto. Esto complementa el aprendizaje que tiene lugar durante la experiencia adquirida de ciudadanía digital que ofrece la realización de la tarea.

También se puede añadir un elemento de reflexión sobre otros aspectos diversos: los valores de los sitios utilizados para realizar las tareas, el modo en que otros usuarios de Internet actúan en el sitio, la fiabilidad de la información que se encuentra en determinados sitios, las cuestiones de derechos de autor, etc.

Para ayudar a los profesores que prefieren proponer tareas dentro de un conjunto preciso de pasos formativos, también incluimos en la hoja del profesor algunos pasos posibles que se pueden utilizar para desarrollar un plan de clase.

El último capítulo de esta obra contiene un ejemplo de una hoja de tareas elaborada por el proyecto *e-lang citizen*.

6.6 Los profesores y sus aprendientes

6.6.1 Aprendientes que realizan tareas del mundo real

Al completar tareas del mundo real, los aprendientes van más allá de su papel de aprendientes para convertirse en usuarios de lenguas y herramientas digitales. La doble conexión con el mundo real y el entorno educativo permite a las personas actuar, con carácter principal, como aprendientes en la clase y como usuarios en el espacio público de la plataforma elegida. Esta situación única puede evitar los fenómenos de «doble enunciación» que la investigación ha detectado durante las interacciones habituales dentro de un aula. Por ejemplo, Bange¹⁰³ ha demostrado que los aprendientes, en ocasiones, utilizan una entonación ascendente, que normalmente se asocia a preguntas, al tiempo que se expresa una opinión. La razón de ello es que, por un lado, los aprendientes actúan como «comunicadores» y verbalizan sus pensamientos y, por otro lado, actúan como aprendientes y piden confirmación de que los recursos lingüísticos utilizados son relevantes o correctos. Mientras que, en el espacio educativo, pueden actuar esencialmente como aprendientes, en las plataformas de tareas del mundo real podrán convertirse en usuarios reales de lenguas y herramientas digitales. El uso en el mundo real ya no se pospone hasta después del período de preparación en una institución educativa, sino que se ofrece como parte del proceso de aprendizaje.

103. (Bange, 1992)

Personas y ciudadanos realizados

En el enfoque que defendemos, consideramos a los aprendientes como personas con conocimientos, competencias, actitudes, capacidad crítica, etc. En el proyecto, consideramos a estas personas como ciudadanos con derechos y responsabilidades e individuos que pueden actuar de manera crítica, responsable y socialmente comprometida en diversas comunidades como observadores/consumidores, mediadores, creadores o influenciadores. Esto se corresponde con la versión fuerte de la TBLT que exige que se vea al aprendiente con la capacidad de llevar a cabo tareas movilizandorecursos internos y externos complementarios.

Por supuesto, la dimensión del aprendiente es importante. También se tiene en cuenta en la fundamentación de la situación de enseñanza-aprendizaje donde los profesores y los demás miembros de la clase podrán brindar el apoyo necesario para que cada individuo pueda completar las tareas.

La lengua y los usuarios digitales por derecho propio

Al participar en tareas del mundo real, los aprendientes se convierten en usuarios completos de la lengua. El uso de las lenguas corresponde al contrato social de los sitios elegidos. Se orienta a los usuarios-aprendientes para que utilicen una o más lenguas, en función del sitio. En un foro francés, por ejemplo, es preferible expresarse en francés para discutir o debatir con otros internautas. Sin embargo, la experiencia de los aprendientes estadounidenses que utilizan el inglés para participar en los foros del periódico *Le Monde*¹⁰⁴ ha demostrado que, cuando una persona respeta el propósito de un sitio (en este caso, debatir sobre temas de actualidad) y puede aportar un valor añadido (porque esta persona es de un país del que se habla en el foro), es perfectamente posible utilizar una lengua distinta a la dominante y así entablar conversaciones multilingües. En estos casos, utilizar estrategias de intercomprensión o herramientas digitales como traductores automáticos puede suponer una ayuda valiosa para comprender a sus interlocutores.

Además, utilizar una o más lenguas adquiere mayor significado. Ya no se trata de utilizar la lengua con el fin principal de aprenderla, sino de utilizarla para actuar e interactuar con otros hablantes de la misma lengua. Normalmente, una persona habla una lengua o varias para comunicarse de verdad, para participar en conversaciones con personas reales o para hacer aportaciones de interés potencial para otros usuarios de la plataforma. Las investigaciones han demostrado que el uso de las lenguas en contextos de la vida real constituye un elemento importante de motivación; esta motivación también surge del hecho de que los aprendientes se percatan de que lo que hacen en la lengua de destino es útil para los demás y se toma en serio¹⁰⁵.

104. (Hanna y de Nooy, 2003)

105. (Ollivier, 2010)

Ciudadanos como usuarios de lenguas y tecnología digital como los demás individuos

Los aprendientes-usuarios, en el sentido de que ambos son aprendientes (en el contexto de la institución), y los usuarios (del sitio), participan en las plataformas seleccionadas como cualquier otro usuario de estos sitios, con los mismos derechos y responsabilidades. Por este motivo, atraer la atención de los aprendientes hacia el contexto sociointeraccional y hacia el contrato social que rige la acción y la comunicación en la plataforma elegida es un aspecto fundamental de nuestro enfoque.

Esto les permite actuar como ciudadanos a nivel lingüístico y digital y ejercer una ciudadanía digital real al tiempo que experimentan una comunicación auténtica en interacciones sociales particulares.

Expertos

Los usuarios-aprendientes, que realizan tareas del mundo real, deben movilizarse y compartir sus conocimientos y competencias en la materia abordada por la tarea. De esta forma, actúan como expertos en la materia y comparten sus conocimientos en la lengua de destino para hacerlos accesibles a algunos de sus hablantes.

Compartir un vídeo con consejos para un videojuego, participar en conversaciones en línea sobre el uso de un dispositivo digital o sobre temas de interés para los participantes, compartir una receta de uno de sus mundos culturales en un foro dedicado, añadir información sobre su ciudad o región en una enciclopedia participativa, responder a futuros turistas que piden consejos sobre una próxima estancia en el país de los aprendientes; todas estas tareas implican movilizar la experiencia que los aprendientes ya poseen o que pueden desarrollar más antes de publicar sus aportaciones.

Los profesores y sus roles

Muchos de los roles que desempeñan los profesores se evidencian en lo descrito anteriormente. Los resumiremos a continuación y añadiremos más detalles sobre sus roles.

Rol de prospector

Los profesores podrían denominarse «prospectores» en el sentido de que identificarán «recursos naturales»¹⁰⁶ (herramientas o recursos digitales) que sean de libre acceso y que contengan posibles ventajas para sus aprendientes, particularmente, a nivel sociointeraccional y cívico. Esta búsqueda puede ser específica o parte de un proceso continuo que se supervisa automáticamente. Mientras navegan por Internet, los profesores podrán recopilar una lista de sitios e identificar tareas que se pueden realizar dentro de estos sitios analizando qué elementos podrían apoyar el aprendizaje, particularmente, en lo que respecta al desarrollo de la lengua, la alfabetización y la ciudadanía digital, lo que les proporcionará un repositorio de tareas y sitios que pueden utilizar con sus aprendientes cuando sea el momento adecuado. Además, el proyecto *e-lang citizen* ofrece su propio repositorio de tareas que los profesores pueden explorar utilizando palabras clave con el fin de encontrar pepitas de oro para sus aprendientes.

106. www.cnrtl.fr/definition/prospección

Los profesores también actúan como prospectores cuando comprueban si los aprendientes se adhieren a las tareas del mundo real que proponen (y no imponen). Es fundamental que hagan ver a los aprendientes los beneficios y las particularidades de las tareas del mundo real para que las realicen en función del contexto sociointeraccional real y no como tareas educativas.

Para motivar a los aprendientes y garantizar que cumplan/realicen las tareas, se recomienda realizar un análisis previo de sus necesidades, valores e intereses. Así, los profesores estarán en mejor posición para proponer tareas que correspondan a las aspiraciones y necesidades sociales de sus aprendientes.

Rol de guía experto

Esto ya se ha abordado en profundidad en una sección anterior, por lo que aquí solamente lo reiteraremos brevemente. Si optamos por la versión fuerte de la *TBLT*, un papel fundamental que desempeñarán los profesores será orientar a los aprendientes y responder a sus necesidades a medida que realizan sus tareas. A través de la mentoría, los profesores ofrecen comentarios de carácter formativo y se enfocan en elementos específicos según las necesidades que van surgiendo durante la realización de la tarea. De esta forma, actúan como formadores y expertos en la(s) lengua(s) de destino, en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, y en ciudadanía y alfabetización digital. Para ello, habrán probado previamente por su cuenta las tareas propuestas realizando aportaciones en las plataformas seleccionadas, con lo que desarrollan conocimientos que les permitirán prestar un mejor apoyo a los aprendientes.

Este rol de mentoría también está presente en el caso del enfoque de la «enseñanza de lenguas con el apoyo de tareas»¹⁰⁷ (véase el apartado 6.5), aunque, en este caso, va acompañado de un rol orientador, ya que los profesores proponen un procedimiento específico para dirigir la realización de la tarea y el desarrollo de las habilidades, conocimientos o alfabetización en cuestión.

Los profesores no proporcionan evaluación sumativa

Hemos indicado que, en un enfoque *TBLT*, los profesores deben dar una respuesta evaluativa para apoyar a los aprendientes en la finalización de la tarea y su aprendizaje. Sin embargo, sería contraproducente proporcionar una evaluación sumativa sobre el producto de la tarea, ya que influiría negativamente en el contexto sociointeraccional y podría llevar a los aprendientes a cuestionar las expectativas de su profesor más que las de la audiencia a la que están destinadas sus producciones.

107. (Ellis, 2013)

6.7 La cuestión de la evaluación

Abordamos esta cuestión porque los profesores la plantean periódicamente cuando presentamos nuestro enfoque sociointeraccional y las tareas del mundo real.

6.7.1 *La evaluación social en el contexto sociointeraccional de la tarea*

Como hemos mencionado anteriormente, los profesores no deben proporcionar una evaluación sumativa de los resultados de los aprendientes para no distorsionar el contexto sociointeraccional. Lo ideal es que la evaluación se mantenga dentro del contexto sociointeraccional de la tarea y se base en esta dimensión social. Por tanto, corresponderá a los usuarios de los sitios en los que se realizan las tareas del mundo real proporcionar (o no) la evaluación social en función del contrato social (implícito o explícito) de la comunidad y de sus expectativas.

Esta evaluación social puede adquirir muchas formas diferentes. En una wiki, puede adquirir la forma de aceptar o eliminar aportaciones, pero también de modificar y mejorar su contenido o forma. Los aprendientes a los que se invitó a presentar su ciudad natal en la Wikipedia sintieron que los comentarios que se realizaron en sus textos eran una señal de reconocimiento a sus aportaciones¹⁰⁸. En un foro, blog o vlog de recetas, los comentarios pueden ser un agradecimiento, una opinión sobre el sabor de la receta o incluso sugerencias de alternativas. En ese caso, las opiniones se centran en lo que es fundamental en el contexto específico y en las dimensiones relacionadas con la alfabetización digital y la ciudadanía. En la Wikipedia, lo que importa es la calidad informativa y formal de las aportaciones. En un foro de recetas, la viabilidad y el resultado de la receta serán el foco de la evaluación social. Los aprendientes pueden experimentar esta evaluación social en función del contexto sociointeraccional de la tarea. Además, los comentarios que proporcionan otros usuarios de Internet pueden constituir una base interesante para la reflexión sobre la propia acción en relación con las dimensiones lingüística, de alfabetización y de ciudadanía (véanse ejemplos de tareas en el apartado 7.2).

6.7.2 *La evaluación formativa en el contexto educativo*

Si bien se excluye la evaluación sumativa por parte de los profesores, siempre es bienvenida la evaluación formativa. De hecho, es una parte integral de la *TBLT* donde la respuesta evaluativa se considera una fuente primaria de aprendizaje.

Por lo tanto, los profesores que acompañan a los aprendientes en la realización de la tarea les harán comentarios de valoración siempre que sea apropiado y relevante. También pueden sugerir (y no imponer) que los aprendientes adopten un punto de vista crítico y experto sobre sus producciones antes de publicarlas, lo cual puede ayudar a los aprendientes a situar mejor sus aportaciones en el contexto sociointeraccional en cuestión y mejorará la protección de los aprendientes-usuarios que (inter)actúan en la «selva digital».

108. (Ollivier, 2007, 2010)

6.7.3 *Evaluación por parte de compañeros y autoevaluación*

Como ya hemos mencionado, la tarea se puede realizar con compañeros. Los compañeros pueden proporcionar comentarios críticos y constructivos sobre el trabajo de los demás miembros de la clase. Para orientar estos comentarios, recomendamos que los profesores reserven un tiempo para hacer una lista de criterios que puedan utilizarse a la hora de evaluar la calidad de una aportación con sus aprendientes. Esta lista puede elaborarse reflexionando sobre las expectativas de los usuarios del sitio y consultando las reglas sociales establecidas por la comunidad. Se puede utilizar para la evaluación cruzada entre compañeros, pero también para la autoevaluación de los aprendientes.

Dependiendo del sitio, estos criterios podrán variar. En Wikitravel, por ejemplo, se solicita que las descripciones de establecimientos (restaurantes, cafés, bares, etc.) se escriban de forma neutral, pero esta neutralidad no se solicita cuando se publica una reseña en un sitio como TripAdvisor. El sitio web de noticias 20minutes, que permite comentar los artículos publicados, pide que las aportaciones estén «escritas correctamente (ortografía, gramática, tipografía). Por lo tanto, se debe evitar el lenguaje de los SMS, el abuso de signos tipográficos como "?????" o "!!!!!" y el uso de mayúsculas»¹⁰⁹. Este no es el caso de todos los sitios.

La lista específica del sitio también puede completarse con elementos relacionados con la ciudadanía digital: ¿se han respetado los derechos de autor? ¿Se ha realizado la tarea de manera informada? ¿Los usuarios han mostrado un comportamiento ético y responsable adecuado? ¿Se han comportado de una manera que protegía a los demás y a ellos mismos? Etc.

Elaborar un listado de criterios debería ayudar a reforzar la necesidad de prestar atención al contexto sociointeraccional y también debería ayudar a los aprendientes a acostumbrarse a indagar sobre este contexto antes de participar en una plataforma abierta y, de forma más general, antes de utilizar lenguas y herramientas digitales.

6.7.4 *Tareas espejo para la evaluación sumativa*

Por último, debemos tener en cuenta que, en muchos casos, las instituciones educativas exigen a los profesores otorgar calificaciones y, por ende, realizar evaluaciones sumativas. Dado que esto se excluye al nivel de la tarea del mundo real, proponemos reservar un tiempo para la evaluación sumativa después de realizar la tarea del mundo real, dando a los aprendientes una «tarea espejo» de la tarea del mundo real. Esta tarea espejo será una tarea objetivo del mundo real (véase el apartado 6.3 para ver la distinción entre los diferentes tipos de tareas). A continuación, se muestran dos ejemplos de tareas espejo:

- Después de invitar a los aprendientes a comentar un artículo de prensa en el sitio web de un diario, se les podría facilitar otro artículo y pedirles que imaginen que están publicando un comentario sobre él.

109. www.20minutes.fr/charte-commentaires

- Después de que los aprendientes hayan publicado una historia corta sobre una situación desagradable en un sitio web como VDM (www.viedemerde.fr/) o FML (www.fmylife.com/), se les puede pedir que cuenten una historia positiva de su vida.

Los profesores establecerán los criterios de evaluación en función del marco institucional y los objetivos que hayan planteado para las tareas. Sin embargo, les invitamos a centrarse lo máximo posible en la cuestión esencial del contexto sociointeraccional original. Es posible que los criterios ya se hayan definido con los aprendientes durante la tarea, en el proceso de autoevaluación o de evaluación entre compañeros.

6.8 Tareas reflexivas

Como hemos mencionado anteriormente, la reflexión es fundamental entre los elementos que proponemos a los aprendientes para apoyarles en la realización de las tareas. Para ello, el proyecto propone tareas reflexivas, además de las tareas del mundo real. El objetivo de estas tareas es hacer que los aprendientes reflexionen sobre las ventajas y limitaciones de la tecnología digital, la forma en que se utiliza la tecnología digital y, más específicamente, cómo la utilizan. Las tareas reflexivas abordan diferentes dimensiones de la ciudadanía y la alfabetización digital.

Este tipo de tareas se pueden diseñar de formas muy diferentes: debates en grupo a partir de documentos relacionados con los usos digitales; reflexiones individuales sobre usos personales de la tecnología digital en forma de diario o cuaderno de comentarios; encuestas distribuidas a la clase o incluso a usuarios externos a la institución educativa; carteles que destaquen consejos sobre cómo actuar como ciudadano al utilizar la tecnología digital; etc.

Una de las tareas que proponemos se centra en una conversación que se produjo entre los aprendientes y su profesor acerca de un incidente que ha ocupado a la comunidad de la Wikipedia en la lengua escocesa. Un adolescente escribió muchas aportaciones a la enciclopedia sin conocer la lengua. La comunidad estaba dividida entre quienes consideraban que esto era un acto de vandalismo y de menosprecio a la lengua escocesa y quienes pensaban que el joven había hecho un gran trabajo y contribuido al crecimiento de la enciclopedia. La comunidad de la Wikipedia aún tenía que corregir los artículos. Los debates provocados por esta situación se utilizan como una oportunidad para reflexionar sobre el proceso de creación y gestión de información en una wiki como la Wikipedia, sobre las alfabetizaciones necesarias para participar en la enciclopedia en línea y sobre la percepción que los aprendientes pueden tener de la Wikipedia.

7 Presentación de las hojas de tareas

En este último capítulo, presentamos la estructura de las hojas de tareas que han sido elaboradas por el proyecto *e-lang citizen*. Estas hojas de tareas tienen tres finalidades:

- proporcionar a los profesores tareas que puedan adaptar y aplicar en sus propios contextos;
- proporcionar ejemplos concretos del enfoque propuesto en el marco;
- motivar a los profesores a diseñar sus propias actividades siguiendo el modelo propuesto y adaptándolo a su propia enseñanza y estilo.

Ilustramos la presentación con extractos de una tarea del mundo real y una tarea reflexiva. Estas hojas se pueden descargar desde el sitio web del proyecto a través de una base de datos. La base de datos permite a los usuarios seleccionar las tareas de varias maneras: nivel de competencia según el *MCER*, nivel educativo, lengua en la que se desarrollará la actividad y, por supuesto, dimensiones de alfabetización y ciudadanía digital.

Estas hojas fueron desarrolladas por el equipo del proyecto *e-lang citizen* y los participantes en la red del proyecto que se inició en febrero de 2022.

7.1 Una hoja con dos partes

Cada hoja tiene dos partes: la primera está destinada a los profesores y, en la segunda, se describe la actividad propuesta para los aprendientes. Las hojas se proporcionan en formato de texto. Por lo tanto, los profesores pueden modificarlas para adaptarlas a sus destinatarios.

7.2 Secciones de las hojas

7.2.1 Tarea

Tanto las hojas del profesor como las del aprendiente comienzan con la presentación de la tarea exactamente como se les puede proponer a los aprendientes.

Tarea

Puedes proponer la siguiente tarea a tus aprendientes.

Vas a realizar una aportación a la Wikipedia añadiendo o completando una página sobre una persona de tu entorno cultural: una persona destacada del mundo del espectáculo, la ciencia, el deporte, etc. De esta manera, contribuirás a que los lectores de la enciclopedia conozcan a personas de tu entorno cultural.

Figura 5: Descripción de la tarea en la hoja «Presenta una personalidad en la Wikipedia»

La tarea indica los elementos que la caracterizan, en concreto:

- una acción (con una dimensión lingüística y, a menudo, también una dimensión no lingüística): en este caso, añadir o completar la presentación de una persona destacada conlleva una actividad lingüística, ya que es necesario escribir un texto, y también incluye una dimensión no lingüística o el formato específico de un artículo de la Wikipedia, por ejemplo;
- interacciones sociales: en este caso, con los lectores de la Wikipedia;
- el contexto: en este caso, la enciclopedia;
- la intención: en este caso, realizar una aportación en la Wikipedia.

7.2.2 *Sitio web*

En la siguiente sección se presentan el (los) sitio(s) que el equipo de *e-lang* ha seleccionado para esta tarea concreta.

Sitio

Wikipedia: <https://www.wikipedia.org>

La enciclopedia se basa en el principio colaborativo de una wiki, es decir, un motor de plataforma que permite a varias personas editar páginas web. Todo el mundo puede participar en este proyecto compartiendo sus conocimientos o competencias (dando formato, por ejemplo). No es necesario registrarse, pero el sitio registra la dirección IP de la publicación (que permite identificar y localizar el equipo utilizado) y aparece en el historial de la página.

La enciclopedia en línea está disponible en muchas lenguas.

Alternativa para niños pequeños: existe una enciclopedia colaborativa creada por niños en francés: Wikimini, <https://fr.wikimini.org/wiki/Accueil>. Para francés y otras lenguas, también existe Vikidia: <https://www.vikidia.org/>.

**Figura 6: Presentación de sitios sugeridos en la hoja de tareas
«Presenta una personalidad en la Wikipedia»**

7.2.3 *Información adicional: nivel, actividades lingüísticas cubiertas, objetivos de ciudadanía digital y alfabetización*

A continuación, se facilita información varia.

- El nivel del **MCER** en el que parece posible realizar la tarea. Se da solamente a título indicativo. Se debe tener en cuenta que las tareas pueden adaptarse a niveles diferentes al indicado.

- Los objetivos en términos de ciudadanía y alfabetización digital. Para la ciudadanía digital, los objetivos corresponden a las formas de actuar, que se han definido anteriormente:
 - competente y eficiente;
 - informada y consciente (ilustrada);
 - ética y responsable (libre, significativa, amable, respetuosa, tolerante, inclusiva, siguiendo las normas de comportamiento en la red, legal);
 - segura para el individuo que realiza la tarea, para los demás, para el medio ambiente, para la salud física y mental, etc.;
 - coherente (conforme con las creencias personales, valores, etc. de un individuo).

Para la alfabetización digital, los objetivos están vinculados a las dimensiones de la alfabetización digital presentadas en el Capítulo 2:

- alfabetización tecnológica;
- alfabetización mediática;
- conocimiento de la creación y difusión de la información;
- alfabetización informativa;
- alfabetización visual;
- alfabetización en la comunicación a través de la tecnología;
- alfabetización colaborativa;
- alfabetización participativa.

Ciudadanía digital y alfabetización

	Dimensiones que abarca la tarea	Posibles objetivos específicos
Ciudadanía digital	Ética y responsable	Seleccionar personalidades según criterios reflexivos, responsables y éticos, contribuyendo posiblemente a artículos sobre personalidades en función de su género o su pertenencia a minorías visibles o invisibles.
	Crítica	Una mirada crítica hacia la Wikipedia, su funcionamiento y su fiabilidad
Alfabetización en la construcción de significado	Alfabetización informativa	Realización de investigación documental
Alfabetización en la interacción	Alfabetización participativa	Aportación a una enciclopedia colaborativa en línea

Figura 7: Objetivos de ciudadanía y alfabetización digital en la hoja de tareas «Presenta una personalidad en la Wikipedia»

Esta información se puede encontrar en las hojas del «profesor» y del «aprendiente», aunque se presenta de diferentes maneras. La descripción es más técnica para los profesores. Indica las dimensiones clave de la alfabetización digital y la ciudadanía que se abordan. El objetivo no es enumerar todas las posibles dimensiones que requiere la tarea, sino solamente aquellas en las que nos proponemos centrarnos.

- Las hojas también indican las **actividades lingüísticas prioritarias**. Esta información se proporciona solo a título orientativo. No enumeramos todas las actividades lingüísticas que pueden ser necesarias para llevar a cabo la tarea, sino que nos centramos en aquellas que son fundamentales para la tarea y en las que, según el equipo del proyecto, los profesores podrían trabajar de forma más específica. Los profesores adaptarán estas actividades a su contexto y a las necesidades de sus aprendientes.

Actividades lingüísticas prioritarias

- Producción escrita: redacción de artículos.
- Comprensión escrita: comprensión y valoración de la información recabada.

Figura 8: Listado de actividades lingüísticas que se abordan en la hoja de tareas «Presenta una personalidad en la Wikipedia»

- En el caso de las tareas que incluyen una dimensión multilingüe o intercultural, se indica información más concreta.

Dimensión multilingüe

Si proponemos buscar en diferentes lenguas que entiendan los aprendientes, se tratará de una tarea de mediación interlingüística. Un principio similar se aplicará si se invita a los aprendientes a buscar artículos sobre la persona elegida en versiones de la enciclopedia en otras lenguas.

Figura 9: Presentación de la dimensión multilingüe en la hoja de tareas «Presenta una personalidad en la Wikipedia»

7.2.4 Posibles pasos

El enfoque adoptado es el de *Enseñanza de lenguas basada en tareas*, es decir, sin un supuesto, como se mostrará en la hoja de aprendizaje. Sin embargo, el equipo del proyecto estaba interesado en ofrecer a los profesores una posible secuencia de pasos para completar la tarea. Este curso está dirigido, principalmente, a profesionales que se inclinan más a ofrecer a sus aprendientes un supuesto.

Por supuesto, estos posibles pasos constituyen solo una propuesta y no se incluyen en la hoja de aprendizaje. En lugar de estos pasos sugeridos, en la hoja de aprendizaje se incluyen consejos aparte en dos secciones distintas. Como hemos indicado anteriormente, consideramos que estos consejos son fundamentales.

7.2.5 Consejos – Ten en cuenta a quién te estás dirigiendo

Esta parte llama la atención de los aprendientes sobre la dimensión sociointeraccional de la tarea. Suele incluir recomendaciones sobre formas de encontrar y tener en consideración el contrato social del sitio elegido o de pensar en las expectativas que tendrán las personas que leerán o verán las producciones.

Ten en cuenta a quién te estás dirigiendo

Antes de comenzar a redactar el artículo, sería oportuno conocer las reglas sociales de la comunidad de la Wikipedia. En las diferentes lenguas hay una página donde se especifican y se dan recomendaciones. Consulta esta página en la lengua de destino o en otras lenguas que comprendas.

Puedes acceder a la página en francés «[Règles et recommandations](#)» o en inglés «[Policies and guidelines](#)» y luego elige uno de los muchos idiomas en los que existe. Al elaborar una lista con las normas que consideras fundamentales, tendrás una referencia para evaluar tu aportación una vez que la hayas realizado.

Cuando elijas la información, piensa también en lo que a los lectores les gustaría ver en tu página.

Figura 10: Consejos para los aprendientes en la hoja de tareas «Presenta una personalidad en la Wikipedia»: componente sociointeraccional

7.2.6 Consejos – Trabaja los aspectos relacionados con la lengua

Esta segunda sección de consejos se centra en la dimensión lingüística y el género del texto que se va a redactar. Proporciona recomendaciones para descubrir, analizar y tener en cuenta el formato específico del género textual que se va a redactar. Se suele animar a los aprendientes a consultar documentos como los que se van a redactar, a identificar elementos (para)textuales, (meta)discursivos y multimodales particulares y, luego, a redactar documentos que se acerquen lo más posible a las expectativas del género.

Trabaja los aspectos relacionados con la lengua

Consulta páginas similares en la lengua de destino buscando personalidades del mismo ámbito de la que vas a presentar. Puedes analizarlas para ayudarte a construir tu artículo: ¿cuál es la estructura de estas páginas? ¿Qué información se proporciona? ¿En qué orden? ¿Hay algún diseño particular con columnas laterales? ¿Existen elementos lingüísticos recurrentes?

Figura 11: Consejos para los aprendientes en la hoja de tareas «Presenta una personalidad en la Wikipedia»: componente lingüístico

Este aspecto permite que los aprendientes trabajen en los nuevos géneros generados por las prácticas digitales.

7.2.7 Aspectos que deben tenerse en cuenta

Esta es la parte que corresponde a las tareas reflexivas que hemos mencionado anteriormente en esta obra. Se invita a los aprendientes a reflexionar sobre su práctica digital durante la tarea y, sobre todo, sobre la dimensión literaria y cívica de la tarea. Por ejemplo, se les pedirá que piensen en el cambio de perspectiva que puede generar una tarea o en los criterios (cívicos) de elección a la hora de presentar a una persona, un lugar o un restaurante.

Para que pienses en ello

Al completar esta tarea, puedes reflexionar sobre lo siguiente:

- ¿Qué opinas de esta forma de trabajar de la enciclopedia?
- ¿Esta experiencia ha cambiado tu visión de la Wikipedia, especialmente de su fiabilidad? ¿Por qué o por qué no? ¿Has pensado en buscar fuentes para tu artículo? ¿Por qué crees que esto es relevante (o no)? ¿Te anima a comprobar en el futuro si en los artículos que consultas se indican las fuentes?
- ¿Qué ha sido lo que te ha llevado a elegir «tu» personalidad? ¿Qué otros criterios podrías haber utilizado? ¿Has pensado en publicar un artículo sobre una personalidad en función de su género o su condición de minoría visible o invisible? ¿Por qué o por qué no? ¿Por qué podría ser importante presentar este tipo de personalidad?

Figura 12: Sugerencias para la reflexión en la hoja de trabajo del aprendiente «Presenta una personalidad en la Wikipedia»

Estas sugerencias son parte integral de la tarea (durante y después de la tarea) y son un elemento clave del desarrollo de la ciudadanía y la alfabetización digital como se presenta en las hojas de aprendizaje. Por lo tanto, recomendamos que los profesores animen a los aprendientes a leer esta sección detenidamente antes de comenzar la tarea.

7.3 Diferencias entre las hojas de las tareas del mundo real y la hoja de la tarea reflexiva

Las tareas reflexivas fomentan, como su nombre indica, la reflexión sobre un aspecto específico de la ciudadanía digital a partir de un documento que puede dar lugar a un debate o mediante una tarea objetivo que aborde una o más dimensiones de la ciudadanía digital.

Las hojas para el profesor se elaboran de la misma manera para todo tipo de tareas.

Las hojas para los aprendientes pueden diferir ligeramente en cuanto a los tipos de consejos que se ofrecen. Los títulos «Ten en cuenta a quién te estás dirigiendo» y «Trabaja la dimensión lingüística» no son relevantes para todas las tareas propuestas. Se eliminan o se sustituyen por consejos más adecuados a la tarea. La hoja FOMO, por ejemplo, solo tiene una sección sobre «Trabaja la dimensión lingüística». En la hoja de WikiHow se ofrecen consejos sobre cómo aplicar la tarea.

Para que pienses en ello

Al completar esta tarea, puedes reflexionar sobre lo siguiente:

- ¿Qué tipo de información encuentras en los textos seleccionados?
- Al comparar artículos sobre un tema en particular, ¿qué diferencias encuentras con respecto a los consejos ofrecidos? ¿Podrías explicar estas diferencias?
- ¿Crees que el contenido es apropiado o suficiente? ¿Es toda la información válida, necesaria o correcta? ¿Por qué o por qué no?
- ¿Existe alguna posibilidad de comentar o revisar el contenido?
- ¿Qué limitaciones o puntos negativos de WikiHow has identificado? ¿Tienes previsto utilizar el sitio en el futuro? ¿Por qué o por qué no? Y, si es así, ¿qué precauciones tomarás?
- ¿La lectura de este (estos) texto(s) cambia tu opinión sobre WikiHow? Si es así, ¿de qué manera?
- En tu opinión, ¿qué cualidades, competencias y conocimientos son necesarios para realizar aportaciones en WikiHow?
- Si has utilizado Resoomer o un traductor automático, ¿qué te ha parecido su funcionamiento? ¿Te ha ayudado a comprender los textos? ¿Qué limitaciones o puntos negativos de estas herramientas has identificado?

Figura 13: Consejos para los aprendientes en la hoja de trabajo reflexivo «WikiHow: el mundo de las instrucciones»

8 Invitación

Invitamos a todos los lectores de esta obra a consultar la base de datos en el sitio web del proyecto (www.ecml.at/elangcitizen) y aprovechar al máximo las hojas que hemos incluido. Estas hojas pueden adaptarse al contexto de sus usuarios y a las necesidades de sus aprendientes. Todas están disponibles en inglés y francés. Presentan tareas que pueden realizarse en varios idiomas europeos.

Esperamos que estas hojas ofrezcan muchas oportunidades de participar en tareas reales y reflexivas con los aprendientes y que les ayuden a desarrollar sus competencias lingüísticas, así como su alfabetización digital y ciudadanía. También esperamos que estas tareas inspiren a los profesores a desarrollar sus propias tareas reflexivas y del mundo real.

Bibliografía

Ahmadian M. J. y Long M. H. (eds.) (2021), *The Cambridge handbook of task-based language teaching*, Cambridge University Press, <https://doi.org/10.1017/9781108868327>.

Alharbi W. O. y Alturki K. I. (2018), «Social media contribution to the promotion of digital citizenship among female students at Imam Mohammed Bin Saud Islamic University in Riyadh», *English Language Teaching*, 11(1), págs. 80-92, <https://doi.org/10.5539/elt.v11n1p80>.

Atkinson D. (2010), «Extended, embodied cognition and second language acquisition», *Applied Linguistics*, 31, págs. 599-622, <https://doi.org/10.1093/APPLIN/AMQ009>.

Bakhtin M. M. (1986), «The problem of speech genres», en M. M. Bakhtin, *Speech genres and other late essays*, University of Texas Press, págs. 60-102.

Bange P. (1992), «À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). Acquisition et interaction en langue étrangère. Nouvelles perspectives dans l'étude de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire et en milieu social», 1, págs. 53-85, <https://journals.openedition.org/aile/4875>.

Beaven A., Comas-Quinn A. y Sawhill B. (eds.) (2013), *Case studies of openness in the language classroom*, Research-publishing.net.

Black R. W. (2009), «Online fan fiction, global identities, and imagination», *Research in the Teaching of English*, 43(4), págs. 397-425.

Brassac C. (2001), «L'interaction communicative, entre intersubjectivité et interobjectivité», *Langages*, 144, págs. 39-57.

Brassac C. (2004), «Action située et distribuée et analyse du discours : Quelques interrogations», *Cahiers de linguistique française*, 26, págs. 251-268.

Brassac C., y Grégori N. (2000), «Co-construction de sens en situation de conception d'un outil didactique», *Studia Romanica Posnaniensia*, 25/26, págs. 55-66, https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/7549/1/06_Ch_Brassac_N_Gregori_Co-construction%20de%20sens%20en%20situation%20de%20conception_55-66.pdf.

Brown E. L., Krūsteva A. y Ranieri M. (eds.) (2016), *E-learning and social media: The cost of integration*, Vol. 10, Information Age Publishing; eBook Collection (EBSCOhost).

Byram M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters.

Canale M. y Swain M. (1980a), *Approaches to communicative competence*, SEAMEO Regional Language Centre.

Canale M. y Swain M. (1980b), «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», *Applied Linguistics*, 1(1), págs. 1-47.

Cassells D., Gilleran A., Morvan C. y Scimeca S. (2016), *Élever des citoyens européens. Développer la citoyenneté active avec eTwinning 2016*, Bureau d'assistance européen eTwinning, www.etwinning.net/eun-files/book2016/FR_eTwinningBook.pdf.

Caws C., Hamel M.-J., Jeanneau C. y Ollivier C. (2021), *Formation en langues et littérature numérique en contextes ouverts – Une approche socio-interactionnelle*, Éditions des archives contemporaines, www.archivescontemporaines.com/books/9782813003911.

Charaudeau P. (2006), La situation de communication comme lieu de conditionnement du surgissement interdiscursif, *Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 44, págs. 27-38, <http://doc.rero.ch/record/12852?ln=fr>.

Choi M., Glassman M. y Cristol D. (2017), «What it means to be a citizen in the internet age: Development of a reliable and valid digital citizenship scale», *Computers & Education*, 107, págs. 100-112, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.002>.

Comas-Quinn A., Beaven A. y Sawhill B. (eds.) (2019), *New case studies of openness in and beyond the language classroom*, Research-publishing.net.

Consejo de Europa (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, <https://rm.coe.int/16802fc1bf>.

Consejo de Europa (2010), *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*, www.coe.int/edc.

Consejo de Europa (2019), Recommendation CM/Rec(2019)10 of the Committee of Ministers to member states to develop and promote digital citizenship education, [https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?Reference=CM/Rec\(2019\)10](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?Reference=CM/Rec(2019)10).

Consejo de Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/lang-cefr.

Coste D. (1978), «Lecture et compétence de communication», *Le Français dans le monde*, 141, págs. 25-33.

Culioli A. (1990), *Pour une linguistique de l'énonciation*, Ophrys.

Curwood J. S. (2013), «Fan fiction, remix culture, and The Potter Games», en V. E. Frankel (ed.), *Teaching with Harry Potter – Essays on classroom wizardry from elementary school to college*, Jefferson, págs. 81-92.

Ellis R. (2003), *Task-based language learning and teaching*, Oxford University Press.

Ellis R. (2009), «Corrective feedback and teacher development», *L2 Journal*, 1(1), <https://escholarship.org/uc/item/2504d6w3>.

Ellis R. (2017), «Task-based language teaching», en S. Loewen y M. Sato (eds.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*, Routledge, págs. 108-125.

Emejulu A. y McGregor C. (2019), «Towards a radical digital citizenship in digital education», *Critical Studies in Education*, 60(1), págs. 131-147, <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1234494>.

E-lang team (2021), *Citizens as users of languages and digital technology*, Consejo de Europa (European Centre for Modern Languages), www.ecml.at/Portals/1/6MTP/project-ollivier/documents/e-lang-citizen-profile-EN.pdf.

Frau-Meigs D., O'Neill B., Soriani A. y Tomé V. (2017), *Digital citizenship education – Overview and new perspectives*, Consejo de Europa, <https://rm.coe.int/prems-187117-gbr-2511-digital-citizenship-literature-review-8432-web-1/168077bc6a>.

Gilster P. (1997), *Digital literacy*, Wiley Computer Pub.

Grillo E. (2000), *Intentionnalité et signifiante : Une approche dialogique*, Peter Lang.

Gudjons H. (1986), *Handlungsorientiert lehren und lernen: Projektunterricht und Schüleraktivität*, Klinkhardt.

Hanna B. E. y de Nooy J. (2003), «A funny thing happened on the way to the forum: Electronic discussion and foreign language learning», *Language Learning and Technology*, 7(1), págs. 71-85, <https://www.lltjournal.org/item/2418>.

Hannibal Jensen S. (2019), «Language learning in the wild: A young user perspective», *Language Learning and Technology*, 23(1), págs. 72-86.

Hutchins E. (1995), *Cognition in the wild*, MIT Press.

Hymes D. H. (1972), «On communicative competence», en J. B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* Penguin, págs. 269-293.

Jacques F. (1979), *Dialogiques: Recherches logiques sur le dialogue*, Presses universitaires de France.

Jacques F. (1982), «Le schéma jakobsonien de la communication est-il devenu un obstacle épistémologique», en N. Mouloud y P. Vienne (eds.), *Langages, connaissance et pratique*, PUL, págs. 157-184.

Jacques F. (1985), *Dialogiques 2 – L'espace logique de l'interlocution*, Presses Universitaires de France.

Jacques F. (2000), *Écrits anthropologiques: Philosophie de l'esprit et cognition*, L'Harmattan.

Jeanneau C. y Ollivier C. (2018), «The e-lang Project: Towards a socio-interactional approach for language teaching and learning», *TEANGA – The Journal of the Irish Association for Applied Linguistics*, 25, págs. 154-169, <https://journal.iraal.ie/index.php/teanga/article/view/59>.

Jung E. (2005), «Projektpädagogik als didaktische Konzeption», en V. Reinhardt (ed.), *Projekte machen Schule: Projektunterricht in der politischen Bildung*, Wochenschau, págs. 13-34.

Kasper G. (2006), «Speech acts in interaction: Towards discursive pragmatics», *Pragmatics and language learning*, 11, págs. 281-314.

Kerbrat-Orecchioni C. (2005), *Le discours en interaction*, Armand Colin.

Kilpatrick W. H. (2009), «The project Method», en A. J. Milson, C. H. Bohan y P. L. Glanzer (eds.), *American Educational Thought: Essays from 1640-1940*, IAP, págs. 511-524.

Krefeld T. (2015), «L'immédiat, la proximité et la distance communicative », en C. Polzin-Haumann y W. Schweickard (eds.), *Manuel de linguistique française*, De Gruyter, págs. 262-274, <https://doi.org/10.1515/9783110302219-013>.

Hanna B. E. y de Nooy J. (2003), «A funny thing happened on the way to the forum: Electronic discussion and foreign language learning», *Language Learning and Technology*, 7(1), págs. -7185, www.lltjournal.org/item/2418.

Lafortune L. y Daudelin C. (2001), *Accompagnement socioconstructiviste: Pour s'approprier une réforme en éducation* (1st ed.), Les Presses de l'Université du Québec, <https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgzz5>.

- Lam W. S. E. y Kramsch C. (2003), «The ecology of an SLA community in computer-mediated environments», en J. Leather y J. van Dam (eds.), *Ecology of language acquisition*, Kluwer Academic Publishers,
<https://pdfs.semanticscholar.org/700e/92c82f6def0325e545b593aa21504798d547.pdf>.
- Lam W. S. E. y Rosario-Ramos E. (2009), «Multilingual literacies in transnational digitally mediated contexts: An exploratory study of immigrant teens in the United States», *Language and Education*, 23(2), págs. 171-190.
- LeVelle K. y Levis J. (2017), «Understanding the impact of social factors on L2 pronunciation: Insights from learners», en J. Levis y A. Moyer (eds.), *Social dynamics in second language accent*, De Gruyter Mouton, págs. 97-118.
- Long M. H. (1985), «A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching», en K. Hyltenstam y M. Pienemann (eds.), *Modelling and assessing second language acquisition*, Multilingual Matters, págs. 77-99,
<https://books.google.fr/books?id=8uXBeeVdsKsC&pg=PA77#v=onepage&q&f=false>.
- Long M. H. (2015), *Second language acquisition and task-based language teaching*, John Wiley y Sons.
- Mey Jacob. L. (2009), «Pragmatics: Overview», en J. L. Mey (ed.), *Concise encyclopedia of pragmatics*, Elsevier, págs. 785-797.
- Moirand S. (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette.
- Mossberger K., Tolbert C. J. y Anderson C. (2017), «The mobile internet and digital citizenship in African-American and Latino communities», *Information, Communication & Society*, 20(10), págs. 1587-1606, <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1243142>.
- NetSafe (2018), *From literacy to fluency to citizenship – Digital citizenship in education* (2nd ed.), Netsafe, www.netsafe.org.nz/the-kit/wp-content/uploads/2018/07/From-literacy-to-fluency-to-citizenship_July-2018.pdf.
- Nunan D. (2004), *Task-based language teaching*, Cambridge University Press, <http://assets.cambridge.org/052184/0171/sample/0521840171ws.pdf>.
- Ollivier C. (2007), «Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant», en B. Gómez-Pablos y C. Ollivier (eds.), *Neue Tendenzen in der romanistischen Didaktik*, págs. 203-219.
- Ollivier C. (2010), «Ecriture collaborative en ligne : Une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux et motivés», *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 15(2), págs. 121-137, www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-2-page-121.htm.

Ollivier C. (2018), «Le projet e-lang – Vers une littératie numérique pour l’enseignement et l’apprentissage des langues», *Courriel européen des langues*, 40, 4, www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/courriel-europeen-des-langues-mai-2018.pdf.

Ollivier C. y Proyecto *e-lang* (2018), *Digital literacy and socio-interactional approach to language teaching and learning*, Consejo de Europa (European Centre for Modern Languages), www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Ollivier/e-lang%20EN.pdf.

Ollivier C., Jeanneau C., Hamel M.-J. y Caws C. (2021), «Citoyenneté numérique et didactique des langues, quels points de contacts?», *Lidil – Revue de linguistique et de didactique des langues*, 63, <https://doi.org/10.4000/lidil.9204>.

Pakdel A. (2011), De l’activité communicative à l’activité sociale d’apprentissage des langues en ligne : Analyse de la dynamique sociale en contexte institutionnel, Aix-Marseille Université, <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00637137/>.

Pasfield-Neofitou S. (2011), «Online domains of language use: Second language learners’ experiences of virtual community and foreignness», *Language Learning and Technology*, 15(2), págs. 92-108, www.lltjournal.org/item/2739.

Richardson J. y Milovidov E. (2019), *Digital citizenship education handbook*, Consejo de Europa, <https://rm.coe.int/16809382f9>.

Sauro S. (2017), «Online Fan Practices and CALL», *CALICO Journal*, 34(2), <https://doi.org/10.1558/cj.33077>.

Sauro S. y Zourou, K. (2019), «What are the digital wilds?», *Language Learning and Technology*, 23(1), págs. 1-7, <https://doi.org/10.125/44666>.

Sauro S. y Zourou K. (eds.) (2019), *Language Learning and Technology*, 23, www.lltjournal.org/item/3090.

Schneuwly B. (2012), «Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant: L’oubli de l’objet et des outils d’enseignement», en M. Tardif, C. Borgès y A. Malo (eds.), *Le virage réflexif en éducation*, De Boeck Supérieur, págs. 73-91, <https://doi.org/10.3917/dbu.tardi.2012.01>.

Schön D. A. (1994), *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l’agir professionnel*, Éditions logiques.

Shafirova L. y Cassany D. (2019), «Bronies learning English in the digital wild», *Language Learning and Technology*, 23(1), págs. 127-144.

Socket G. y Toffoli D. (2012), «Beyond learner autonomy: A dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities», *ReCALL*, 24(2), págs. 138-151, <https://doi.org/10.1017/S0958344012000031>.

Sundqvist P. (2009), *Extramural English matters: Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary* [tesis doctoral], Universidad de Karlstad.

Sundqvist P. (2019), «Commercial-off-the-shelf games in the digital wild and L2 learner vocabulary», *Language Learning and Technology*, 23(1), págs. 87-113, www.lltjournal.org/item/3098.

Tardif M., Borgès C. y Malo A. (2012), «Introduction», en M. Tardif, C. Borgès y A. Malo (eds.), *Le virage réflexif en éducation*, De Boeck Supérieur, p. 7-17, <https://doi.org/10.3917/dbu.tardi.2012.01>.

Thorne S. L. y Black R. (2011), «Chapter 12. Identity and interaction in internet-mediated contexts», en C. Higgins (ed.), *Identity formation in globalizing contexts. Language learning in the New Millennium*, De Gruyter Mouton, p. 257-277, <https://doi.org/10.1515/9783110267280.257>.

Thorne S. L., Hellermann J. y Jakonen T. (2021), «Rewilding Language Education: Emergent assemblages and entangled actions», *The Modern Language Journal*, 105(S1), págs. 106-125, <https://doi.org/10.1111/modl.12687>.

Toffoli D. y Socket G. (2010), «How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools», *ASp. La Revue Du GERAS*, 58, págs. 125-144, <https://doi.org/10.4000/asp.1851>.

Türk P. (2018), «La citoyenneté à l'ère numérique», *Revue du droit public et de la science politique en France et à l'étranger*, 3, 623, <https://hal.univ-cotedazur.fr/hal-02491660/document>.

von Glasersfeld E. (1984), «An introduction to radical constructivism», en P. Watzlawick (ed.), *The invented reality*, Norton, págs. 17-40.

von Glasersfeld E. (1995), *Radical constructivism: A way of knowing and learning*, The Falmer Press.

Vygotsky L. S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press.

Wood D. (1976), Bruner J. S. y Ross G., «The role of tutoring in problem solving», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), págs. 89-100.

Yi Y. (2007), «Engaging literacy: A biliterate student's composing practices beyond school», *Journal of Second Language Writing*, 16(1), págs. 23-39.

Yi Y. (2008), «Relay Writing in an Adolescent Online Community», *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(8), págs. 670-680.

Agentes de ventas de publicaciones del Consejo de Europa
Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

BÉLGICA

La Librairie Européenne -
The European Bookshop
Rue de l'Orme, 1
BE-1040 BRUXELLES
Teléfono: + 32 (0)2 231 04 35
Fax: + 32 (0)2 735 08 60
Correo electrónico: info@libeurop.eu
<http://www.libeurop.be>

Jean De Lannoy/DL Services
c/o Michot Warehouses
Bergense steenweg 77
Chaussée de Mons
BE-1600 SINT PIETERS LEEUW
Fax: + 32 (0)2 706 52 27
Correo electrónico: jean.de.lannoy@dl-servi.com
<http://www.jean-de-lannoy.be>

CANADÁ

Renouf Publishing Co. Ltd.
22-1010 Polytek Street
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1
Teléfono: +1 613 745 2665
Fax: + 1 613 745 7660
Teléfono gratuito: (866) 767-6766
Correo electrónico: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

FRANCIA

Por favor, contáctese directamente/
Merci de contacter directement
Council of Europe Publishing
Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Teléfono: + 33 (0)3 88 41 25 81
Correo electrónico: publishing@coe.int
<http://book.coe.int>

Librairie Kléber
1, rue des Francs-Bourgeois
F-67000 STRASBOURG
Teléfono: + 33 (0)3 88 15 78 88
Fax: + 33 (0)3 88 15 78 80
Correo electrónico: librairie-kleber@coe.int
<http://www.librairie-kleber.com>

NORUEGA

Akademika
Postboks 84 Blindem
NO-0314 OSLO
Teléfono: 47 2 218 8100
Fax: + 47 2 218 8103
Correo electrónico: support@akademika.no
<http://www.akademika.no>

POLONIA

Ars Polona JSC
25 Obroncow Street
PL-03-933 Warszawa
Teléfono: + 48 (0)22 509 86 00
Fax: + 48 (0)22 509 86 10
Correo electrónico: arspolona@arspolona.com.pl
<http://www.arspolona.com.pl>

PORTUGAL

Marka Lda
Rua dos Correeiros 61-3
PT-1100-162 Lisboa
Teléfono: 351 21 3224040
Fax: +44 351 21 3224044
Correo electrónico: apoio.clientes@marka.pt
www.marka.pt

SUIZA

Planetis Sàrl
16, chemin des Pins
CH-1273 ARZIER
Teléfono: + 41 22 366 51 77
Fax: + 41 22 366 51 78
Correo electrónico: info@planetis.ch

REINO UNIDO

Williams Lea TSO
18 Central Avenue
St Andrews Business Park
Norwich
NR7 0HR
Reino Unido
Teléfono + 44 (0)333 202 5070
Correo electrónico: customer.services@tso.co.uk
<http://www.tsoshop.co.uk>

ESTADOS UNIDOS y CANADÁ

Manhattan Publishing Co
670 White Plains Road
USA-10583 SCARSDALE, NY
Teléfono: +1 914 472 4650
Fax: + 1 914 472 4316
Correo electrónico: coe@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe

F-67075 STRASBOURG Cedex

Teléfono: + 33 (0)3 88 41 25 81 – Correo electrónico: publishing@coe.int – Sitio web: <http://book.coe.int>

¿Qué son la ciudadanía y la alfabetización digital?
¿Qué vínculo puede establecerse entre la educación para la ciudadanía digital y la formación en lenguas?
¿Cómo podemos integrar en términos concretos la ciudadanía y la alfabetización digital en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas?

La finalidad de esta obra es responder a estas preguntas y ofrecer formas concretas de ayudar a los aprendientes a desarrollar su ciudadanía digital mientras aprenden y practican lenguas de la forma más auténtica posible.

Los autores proponen una definición de la alfabetización digital y elaboran un perfil del ciudadano como usuario de la lengua y herramientas y recursos digitales. Destacan el gran número de puntos de contacto entre la educación para la ciudadanía digital y la formación en lenguas. También describen las bases de un enfoque pedagógico sociointeraccional que tenga en cuenta íntegramente las interacciones sociales en las que tienen lugar todas las acciones humanas. Por último, se expone cómo se puede aplicar el enfoque a través de «tareas del mundo real», que constituyen el núcleo del proyecto de ciudadanía e-lang. Estas tareas, que se llevarán a cabo en sitios de participación en línea, ofrecen a los aprendientes la oportunidad de (inter) actuar de manera real como usuarios de la lengua y como ciudadanos que actúan de manera informada, competente, segura, ética y responsable.

www.ecml.at

El Centro Europeo de Lenguas Modernas es una institución del Consejo de Europa que promueve la excelencia en la enseñanza de idiomas en sus estados miembro.

SPA

www.coe.int

El Consejo de Europa es la principal organización del continente que defiende los derechos humanos. Cuenta con 46 Estados miembros, incluidos todos los miembros de la Unión Europea. Todos los Estados miembros han suscrito el Convenio Europeo de Derechos Humanos, tratado concebido para proteger los derechos humanos, la democracia y el Estado de derecho. El Tribunal Europeo de Derechos Humanos supervisa la aplicación del Convenio en los Estados miembros.



<https://book.coe.int>

ISBN 978-92-871-9495-4

7.50€ / 15US\$

