

Metaliteracidad en la formación doctoral: estudio de caso de un curso de Sociolingüística

Melanie Elizabeth Montes Silva
José Luis Bonilla Esquivel
CETYS Universidad

Resumen

Este estudio se desprende de un proyecto más amplio, su propósito fue analizar las prácticas de literacidad de estudiantes de un curso de Sociolingüística y Variación, que formaba parte de un programa de doctorado en Lingüística. El marco teórico en el que se sitúa la investigación es el enfoque sociocultural y los Nuevos Estudios de Literacidad. La metodología siguió un diseño cualitativo, con un estudio de caso de tipo etnográfico. Las técnicas de recolección de datos fueron la observación de clases, la recolección de textos, así como entrevistas a la profesora y a los estudiantes. El análisis de los datos permitió observar que en la clase se promueven diversas literacidades, entre las que destacan la informacional, digital, visual, ciberliteracidad y fluidez informativa, todas ellas parte de la metaliteracidad. También se promovieron la literacidad crítica y disciplinar. Se identificaron áreas de oportunidad y se concluye que se pueden obtener mejores resultados si la formación en literacidades se hace de manera intencionada y si se consideran las literacidades crítica y disciplinar cuando se hable de literacidades vinculadas con la tecnología digital.

Metaliteracy in Doctoral Education: Case Study of a Sociolinguistics Course

Abstract

This study stemmed from a broader project. Its purpose is to analyze the literacy practices of students in a Sociolinguistic and Variation course that was part of a Linguistics Doctoral program. The theoretical framework of this research is the sociocultural approach and the New Literacy Studies. The methodology follows a qualitative design with an ethnographic case study. The data collection techniques used are class observation, text collection, and interviews with the professor and the students. The data suggest that the class promotes different types of literacy, among which digital, visual, and cyber literacy, as well as information fluency, stand out. All of these are part of metaliteracy. The class also promoted critical and disciplinary literacy. Areas of opportunity were detected, and it was concluded that better results may be obtained if literacy education is approached intentionally and if critical and disciplinary literacy are considered when referring to digital technology-related literacies.

Palabras clave

Metaliteracidad,
literacidad
crítica, literacidad
disciplinar,
estudios de
posgrado, gestión
de la información.

Keywords

Metaliteracy,
critical literacy,
disciplinary literacy,
graduate studies,
information
management.

Recibido: 17/08/2020

Aceptado: 15/12/2021

Introducción

L a llegada de la sociedad del conocimiento y el auge de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han modificado la educación de muchas formas y han hecho que las instituciones educativas tengan nuevos retos (Fishman y Dede, 2016). Los planes y programas de estudio han tenido que ser ajustados a esta nueva realidad, que coloca la información al alcance de cualquier persona que cuente con un dispositivo electrónico, conexión a internet y un espacio físico adecuado. De la misma forma, los profesores se ven obligados a modificar prácticas educativas que, aunque por mucho tiempo se consideraron efectivas, ahora deben ser modificadas para propiciar otras que favorezcan el aprovechamiento del conocimiento compartido y que contribuyan a que los estudiantes se adapten a los cambios acelerados que trae consigo la sociedad del conocimiento (Márquez, 2017). En el marco del desarrollo de competencias, donde no bastan los saberes memorísticos sino que se requiere el desempeño de habilidades complejas para realizar actividades o resolver problemas (Tobón, 2007), la universidad se ve en la necesidad de formar egresados capaces de acercarse a la información para transformarla en conocimiento y sacar el mejor provecho de los medios tecnológicos.

En este trabajo se toma en cuenta este contexto, en el que las instituciones educativas deben otorgar un papel preponderante a la información, el conocimiento y las TIC. El marco teórico desde el que se analiza la realidad se relaciona con distintas literaciedades, entendidas desde el enfoque sociocultural (Barton y Hamilton, 2004; Gee, 2004) y los Nuevos Estudios de Literacidad (Gee, 2015; Street, 2013) como prácticas sociales que relacionan la lectura, la escritura y la generación de sentido, las cuales solo pueden ser entendidas en el contexto en el que tienen lugar y, al mismo tiempo, lo construyen. Esto significa que el interés ya no se centra en los procesos de codificación y decodificación sino que incluye formas de usar el lenguaje, otros elementos semióticos, conocimientos, creencias, valores, formas de pensar y formas de interactuar con otros para cumplir propósitos sociales específicos en contextos particulares (Lankshear y Knobel, 2007).

Los objetivos de este trabajo son los siguientes: (1) analizar de qué manera se fomenta la literacidad informativa en una clase de doctorado, (2) identificar qué otras literaciedades vinculadas con la tecnología y la información se promueven al desarrollar la literacidad informativa en una clase de doctorado, y (3) establecer la relación que existe entre las diversas literaciedades vinculadas con la tecnología y la información, y las literaciedades crítica y disciplinar. Pensamos que alcanzar estos objetivos ayudará a identificar propuestas que orienten el trabajo de otros docentes en la formación de las habilidades para la gestión de la información en particular, y las otras literaciedades en general.

Para alcanzar los objetivos, la investigación se delimitó a un estudio de caso, el Seminario de Sociolingüística y Variación, una materia impartida en un programa de Doctorado en Lingüística en una universidad pública mexicana. Observamos que, si bien no era un objetivo explícito de esta asignatura favorecer la formación de los estudiantes en prácticas de literacidad informacional o en otras literacidades, los resultados en esta área fueron muy positivos. Este hecho nos hizo suponer que los resultados serán mejores si la planeación de este tipo de prácticas se lleva a cabo de manera explícita.

Marco teórico: de la literacidad informativa a la metaliteracidad

Una complicación referida a las habilidades que están en juego en el manejo y uso de la información es identificar un concepto que comunique e integre lo que implica el proceso, aplicación y desarrollo de la gestión de la información. Esto es relevante porque algunos de los términos empleados en el ámbito de las Ciencias de la Información y Comunicación quedan rebasados, por ejemplo, el de formación de usuarios, que alude al conocimiento básico sobre los recursos informativos que se logran mediante la capacitación de usuarios con un proceso clásico de instrucción (Quevedo-Pacheco, 2014). Literacidad informativa, también llamada gestión de la información, alfabetización informativa o alfabetización informativa (Alfin) (todas traducciones de *information literacy*) es el concepto que mejor integra las habilidades para identificar la necesidad de información, localizarla, evaluarla y utilizarla, tomando en cuenta sus implicaciones legales y sociales (Gibson *et al.*, 2007; Martí, 2006).

Diversas instancias internacionales han establecido un conjunto de normas e indicadores que ayudan a identificar las aptitudes para el acceso y uso de información (American Library Association & Association of College and Research Libraries, 2000; Bundy, 2004; Cortés *et al.*, 2002) que deben tener especialmente los estudiantes universitarios, pues se considera que es a partir de este nivel educativo que se evidencia de mejor forma la literacidad informativa. Catts y Lau (2008) ofrecen una revisión de las diferentes propuestas e identifican que, por encima de las diferencias geográficas y sociales, la literacidad informativa va más allá del espacio académico universitario en cuanto que son habilidades deseables a lo largo de la vida. Asimismo, identifican que sus elementos fundamentales son: (a) reconocer la necesidad de información; (b) localizarla y evaluar su calidad; (c) almacenarla y recuperarla; (d) utilizarla de manera efectiva y ética, así como (e) aplicarla para crear y comunicar conocimiento.

La literacidad informativa no solo se refiere a habilidades concretas sino que incluye tres componentes importantes: (1) el pensamiento crítico que debe ponerse en práctica al ejecutar las habilidades informativas (Bawden, 2002; Cuevas, 2007), a lo que

de manera más específica se ha llamado literacidad informativa crítica (Elmborg, 2012; Tewell, 2015); (2) el vínculo que se establece entre la información y los medios de comunicación, así como los recursos tecnológicos, a lo que de manera más puntual se le ha llamado alfabetización mediática e informacional (AMI, por sus siglas en español, o MIL, por sus siglas en inglés —*Media and Information Literacy*—) (Grupo de Trabajo de Alfabetización Informacional, 2016; Lee & So, 2014; Moeller *et al.*, 2011), y (3) el hecho de que involucra la participación en prácticas sociales que son ricas en información (Addison y Meyers, 2013). Visto así, se explica que la alfabetización informativa sea una competencia necesaria para cualquier ciudadano del siglo XXI que tiene acceso a los distintos recursos electrónicos.

Como ha quedado en evidencia, hablar de literacidad informativa implica referirse también a otras literacidades, las cuales, aunque parten de distintos marcos de referencia, también se relacionan con la búsqueda y el uso de la información en diferentes contextos. Otras literacidades de las que se puede hablar en este contexto son las siguientes: literacidad de medios, que son las capacidades relacionadas con la comprensión crítica e interacción con los medios de comunicación (Pérez *et al.*, 2016); literacidad digital, que es usar internet, computadoras y otros medios digitales de manera funcional y empleando para ello las habilidades cognitivas necesarias (Rantala, 2010); ciberliteracidad, vinculada con los conocimientos y los puntos de vista críticos que son necesarios para comprender y usar el internet de manera activa (Gurak, 2003); literacidad visual, que implica un conjunto de habilidades para ver, entender, interpretar, criticar, usar, crear y comunicar mediante mensajes visuales (Ervine, 2016); literacidad de móviles, la capacidad de usar dispositivos móviles, considerando tres dimensiones, que son el acceso a la información, la hiperconectividad y un nuevo sentido de espacio (Mackey & Jacobson, 2014) y, aunque no es propiamente un tipo de literacidad, también se considera la fluidez informativa, que es el conjunto de conocimientos y habilidades cuya finalidad es que los aprendices adquieran conocimientos profundos usando las tecnologías de información y no solo el uso de la tecnología (Mackey & Jacobson, 2011). Como puede verse, todas estas literacidades comparten el hecho de estar vinculadas a tecnología digital y no representan nociones estrictamente excluyentes, con lo que se dificulta su análisis.

Mackey y Jacobson (2014) consideran que ningún tipo de literacidad puede, de manera independiente, reflejar todos los cambios en cuanto a la disponibilidad y uso de la información, los cuales, además, son dinámicos y siguen evolucionando. A fin de integrar todos los aspectos que se consideran en las diversas literacidades, la noción de metaliteracidad es un aporte valioso.

La metaliteracidad incluye las habilidades adjudicadas tradicionalmente a la literacidad informativa, como identificar, acceder,

localizar, comprender, producir y usar información, pero considera también, de forma significativa, las acciones necesarias para colaborar, participar, producir y compartir a través de los ambientes digitales. La metaliteracidad debe entenderse en el contexto del desarrollo, tanto de las herramientas tecnológicas como del pensamiento crítico, los cuales hacen posible la incorporación a los espacios de producción, colaboración y distribución del conocimiento (Mackey & Jacobson, 2014). También implica la reflexión del individuo acerca de sus propias literacidades para que identifique críticamente sus fortalezas y sus áreas con potencial de desarrollo, y de esa manera pueda tomar decisiones sobre su propio aprendizaje en las condiciones de la información actual, que está influenciada por el crecimiento y difusión a través de los recursos tecnológicos.

El modelo original de la metaliteracidad (Jacobson & Mackey, 2013; Mackey & Jacobson, 2011) planteaba siete objetivos orientadores para la enseñanza y el aprendizaje. Posteriormente, estos objetivos fueron reorganizados en cuatro dominios (Mackey & Jacobson, 2014): (1) conductual, referido a aquello que el estudiante debe ser capaz de hacer después de completar las actividades de aprendizaje; (2) cognitiva, que implica lo que el estudiante debe saber al realizar las actividades de aprendizaje, en cuanto a comprensión, organización, aplicación y evaluación; (3) afectiva, que alude a los cambios en las emociones o actitudes por el compromiso en las actividades de aprendizaje, y (4) metacognitiva, que considera aquello que los estudiantes piensan acerca de su propio pensamiento, como la reflexión acerca de cómo y por qué aprenden, qué hacen, qué les falta aprender, cuáles son sus preconcepciones y cómo seguir aprendiendo.

Los cuatro dominios de la metaliteracidad se entrelazan y se llevan a la práctica a través de cuatro grandes metas: (1) evaluar de manera crítica el contenido, incluyendo el que está en línea y cambia o evoluciona; (2) comprender la privacidad personal, la ética en la información y la propiedad intelectual en los entornos tecnológicos cambiantes; (3) compartir información y colaborar en una variedad de ambientes participativos, y (4) demostrar la capacidad para conectar las estrategias de investigación y aprendizaje con los procesos de aprendizaje continuo, así como con las metas personales, académicas y profesionales. Cada una de estas metas considera entre 5 y 11 objetivos de aprendizaje, los cuales no pueden ser detallados aquí, pero pueden ser consultados en el sitio web de la metaliteracidad (Mackey & Jacobson, s. f.).

Cabe precisar que la metaliteracidad incluye las literacidades vinculadas con los recursos de la información y la tecnología digital, así que el concepto deja fuera otras literacidades que se pueden considerar transversales, como la literacidad crítica, que promueve analizar la carga ideológica de los textos (Cassany y Castellà, 2010) y es necesaria para el desarrollo de otras literacidades, como la digital (Vargas, 2015). También, la literacidad disciplinar, referida a la capacidad de participar en las prácticas de lectura y de escritura que

son propias y particulares de cada disciplina, las cuales involucran cuestiones sociales, semióticas y cognitivas (Fang, 2012), y van más allá del texto mismo, pues involucra

El conocimiento y reconocimiento del código escrito, de las reglas lingüísticas que gobiernan la escritura y de las convenciones establecidas para el texto. También se refiere al conocimiento y reconocimiento de géneros discursivos, de los roles que desempeñan los interlocutores en la comunicación escrita, de las formas de pensamiento y procedimientos de observación de la realidad, de la presentación de información y de razonamiento asociados con el discurso escrito; a la identidad y el estatus que los miembros de una comunidad han adquirido a través del uso de la escritura, y a los valores y marcos culturales que se elaboran a través del discurso escrito (Castro y Sánchez, 2015, p. 53).

Estas literacidades, la crítica y la disciplinar, se consideran fundamentales, pues saber darle uso a la información implica la capacidad para generar y difundir el conocimiento, lo cual conlleva una carga ideológica y se hace de manera diferente en cada disciplina.

Los distintos conceptos explicados aquí, los cuales van de la literacidad informativa a la metaliteracidad, pasando por otras literacidades, constituyen el aparato conceptual para establecer el análisis de la asignatura indagada. Enseguida se presenta el método y las características del caso, luego se muestran los resultados y, por último, se establecen las principales conclusiones de este trabajo.

Método

Este trabajo se desprende de un proyecto más amplio, cuyo propósito fue caracterizar las prácticas de literacidad disciplinar de Lingüística que tenían lugar en contextos académicos de diferentes niveles educativos. Al realizar el análisis de contenido cualitativo (Mayring, 2000; Saldaña, 2016) de los datos, emergieron de manera inductiva categorías asociadas a otras literacidades, de lo que se desprendió este análisis particular.

La investigación tuvo un enfoque metodológico cualitativo, pues buscaba observar el contexto de forma natural para conocer sus diferentes aristas (Dorio *et al.*, 2016). Aquí se presenta un extracto para el cual se siguió como método el estudio de caso único de tipo etnográfico (Cohen *et al.*, 2013). Las técnicas de recolección de datos fueron las siguientes: entrevista semiestructurada individual a la profesora de un curso de nivel doctoral; entrevista grupal con los estudiantes inscritos en el curso; observación videograbada de seis sesiones de clase y, como complemento, recolección de los textos en diversos soportes que fueron producidos en el contexto observado, tanto por los estudiantes como por la docente.

Características del estudio de caso

El programa del que se desprende el curso observado es el doctorado de Lingüística de una institución pública mexicana. Éste se encuentra dentro del Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC) de CONACyT en el nivel en desarrollo y está centrado en la investigación y la generación de nuevo conocimiento.

La asignatura observada fue el Seminario de Sociolingüística y Variación, en la cual, aunque era optativa, estaban inscritos los tres estudiantes que conformaban la generación del doctorado. El curso se impartía una vez por semana, en sesiones de 3 horas.

La docente del curso tenía formación a nivel licenciatura, maestría y doctorado en Lingüística, era profesora-investigadora de tiempo completo en la institución, contaba con más de 10 años de experiencia como docente en diferentes niveles educativos y pertenecía al Sistema Nacional de Investigadores. Las expectativas de la docente eran que los estudiantes lograran manejar contenidos básicos de la materia, tanto en términos teóricos como aplicados, y que desarrollaran habilidades tanto para leer críticamente como para elaborar y presentar investigaciones sobre el tema del curso.

Los estudiantes que conformaban el grupo tenían los siguientes perfiles: Una estudiante estaba dedicada exclusivamente al programa, pero no tenía experiencia en investigación ni formación previa en Lingüística. Los otros dos estudiantes, un hombre y una mujer, eran profesores universitarios en la misma institución en la que estudiaban, tenían dedicación parcial al doctorado, formación previa en Lingüística y experiencia en investigación. Una de las estudiantes tenía trabajo académico publicado en foros académicos especializados.

La asignatura estaba organizada en cuatro módulos, en los que se intercalaban los enfoques teóricos y prácticos de la disciplina. En el primer módulo se hizo una recuperación teórica de los temas, para lo cual la docente asignó textos, casi todos en inglés, ya fueran artículos o capítulos de libros, y los proporcionó a través de Dropbox, un servicio virtual para almacenar y compartir archivos. Los estudiantes debían revisar los textos y formular lo que la docente denominó *preguntas críticas*, las cuales debían enviar por correo electrónico a la profesora antes de cada sesión. Durante la sesión, la profesora entregaba una guía de los temas que se abordarían, con base en los textos asignados, y hacía una exposición de ellos. Al final de la clase, la profesora proyectaba las preguntas críticas de los estudiantes y, si no habían sido resueltas con la exposición, se discutían de manera colaborativa.

En el segundo módulo los estudiantes aprendieron sobre los recursos tecnológicos necesarios para llevar a cabo una investigación sobre variación lingüística. Primero leyeron sobre las características del programa informático especializado llamado Goldvarb e hicieron prácticas guiadas para aprender a utilizarlo y saber cómo interpretar las tablas

generadas. Posteriormente, cada estudiante debió familiarizarse con tres corpus diferentes sobre datos lingüísticos (como CREA, CORDE y CAES), que están disponibles en internet y que deben ser consultados mediante plataformas especializadas. La profesora instó a los estudiantes para que exploraran estos recursos, pues consideraba que esa era la mejor forma de aprender. Cada estudiante debió presentar las características de los corpus ante sus compañeros, aunque dos de ellos no lo hicieron a fondo y durante sus exposiciones se evidenció una falta de dominio de las herramientas de búsqueda de cada sitio.

En el tercer módulo los estudiantes debieron buscar artículos científicos que reportaran investigaciones sobre distintos tipos de variación lingüística (como fonológica, morfológica y morfosintáctica). Los artículos debían ser recientes y reportar datos procesados con Goldvarb o con un programa similar, pues la finalidad era que sirvieran como guía para la investigación que los estudiantes debían hacer y reportar como parte de la clase. A fin de garantizar la pertinencia de los textos seleccionados, la maestra solicitó revisarlos antes de que los estudiantes los expusieran al grupo. En este proceso descubrió que las búsquedas de los estudiantes habían sido ineficientes pues ellos no sabían dónde buscar ni usar palabras clave para afinar sus búsquedas. Para remediar esta situación, la profesora les preguntó cómo estaban buscando y, después de reflexionar al respecto, modeló cómo realizar las búsquedas en bases de datos abiertas como CONRICyT y Google Académico. Una vez que los estudiantes seleccionaron artículos más adecuados, los compartieron vía Dropbox con el resto de los participantes, para que todos los leyieran, y también los expusieron en clase para analizarlos colectivamente.

Finalmente, en el cuarto módulo los estudiantes hicieron una investigación original, empleando el programa que aprendieron a utilizar y con el modelo textual que revisaron. Los estudiantes compartieron un borrador de su trabajo con sus compañeros y con la profesora. Cada uno de los participantes se hizo responsable de leer los trabajos de los compañeros y ofrecerles retroalimentación para simular un proceso de dictaminación por pares académicos. Posteriormente, los estudiantes entregaron la versión final de su trabajo: un artículo científico que reportaba una investigación original sobre un tema de variación lingüística, cuyo análisis fue realizado utilizando el programa Goldvarb. El plan original de la maestra era que los trabajos fueran presentados ante otros profesores y estudiantes de la Facultad pero, dado que la profesora tuvo problemas de salud hacia el final del semestre, esto no fue posible. Lo que sí quedó como compromiso para los estudiantes fue afinar sus trabajos para enviarlos como propuesta de publicación a algún medio o foro académico.

Las literacidades promovidas en el curso

El análisis del caso evidencia la presencia de los diferentes componentes de la literacidad informativa, sobre todo a partir del módulo dos de la materia, cuando se inicia el trabajo de indagación con el

apoyo de la profesora. También queda de manifiesto que la necesidad de información es lo que promueve el desarrollo de este tipo de literacidad en los estudiantes, pues ellos siempre tuvieron claro que tenían que llegar al final del curso con un artículo, el cual debían discutir con sus pares académicos, tanto profesores como estudiantes, y debía tener potencial para ser publicado. Se agrega a lo dicho la conciencia que tenían los estudiantes de estar participando en un programa académico orientado a la formación de investigadores, lo cual les retaba, especialmente porque no contaban con mucha experiencia al respecto.

Este estudio de caso invita a reflexionar y poner atención sobre el trabajo que llevó a cabo la profesora con relación a la formación de doctores al realizar investigación. Como parte de su trabajo docente ella realizó acciones que contribuyeron al desarrollo de la literacidad informativa en los estudiantes, como enseñarles a hacer búsquedas en fuentes adecuadas, aunque inicialmente no había planeado hacerlo, pues asumió que, por el nivel de estudio de los estudiantes, ya sabrían hacerlo. Fue la detección de la necesidad lo que hizo que la docente realizara acciones intencionadas en este sentido. También hubo actividades que no contribuyeron al desarrollo significativo de la literacidad informativa, como asignar y facilitar todas las lecturas del primer módulo, pues esto limitó la oportunidad de que los estudiantes buscaran y evaluaran la información necesaria para cada tema, pero ciertamente es una estrategia didáctica valiosa para poner en común temas iniciales. En la tabla 1 se sintetiza tanto lo que se pudo apreciar sobre cada uno de los componentes de la literacidad informativa como los aspectos que se identifican que se hubieran podido mejorar para promover este tipo de literacidad en el grupo de estudiantes de doctorado. Estas áreas de oportunidad tienen un valor informativo para la docente debido a que le permiten valorar sus propios objetivos relacionados con la literacidad disciplinar e identificar el tipo de actividades que podrían aprovecharse para la formación de otras literacidades.

• **Tabla 1. Elementos de la alfabetización informativa presentes en la asignatura observada**

Componentes	Evidencias de alfabetización informativa	Áreas de oportunidad
Reconocer la necesidad de información	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de buscar artículos científicos especializados. • Necesidad de buscar corpus para presentar y para usar en una investigación original. 	<ul style="list-style-type: none"> • Al principio todas las lecturas fueron asignadas y proporcionadas por la profesora, en lugar de que los estudiantes buscaran, por lo que no tenían necesidad de información.

Componentes	Evidencias de alfabetización informativa	Áreas de oportunidad
Localizar y evaluar la calidad de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar preguntas críticas sobre las lecturas y responderlas como parte de la clase. • Buscar artículos con base en instrucciones específicas. • Modelaje sobre búsquedas avanzadas. • Analizar los corpus para saber cómo usarlos para buscar información. 	<ul style="list-style-type: none"> • La profesora no indagó qué sabían los estudiantes sobre búsquedas de información antes de asignar la tarea. • Solo se explicó cómo usar recursos abiertos y herramientas básicas, a pesar de que los sitios consultados tienen herramientas avanzadas y la universidad tiene acceso a bases de datos restringidas. • Los estudiantes no se adentraron lo suficiente en el análisis de los corpus y en la comprensión de su funcionamiento.
Almacenar y recuperar la información	<ul style="list-style-type: none"> • Usar Dropbox para intercambiar archivos. • Hacer búsqueda de información en los corpus y almacenarla para posteriormente analizarla. 	<ul style="list-style-type: none"> • Faltó crear cuentas o alertas en bases de datos para almacenar y recuperar la información posteriormente.
Utilizar la información de manera efectiva y ética	<ul style="list-style-type: none"> • Dar crédito a los autores durante las exposiciones y en el artículo. • Usar APA o MLA al realizar el artículo. 	<ul style="list-style-type: none"> • La maestra no indagó los conocimientos previos de los estudiantes ni dio instrucciones específicas sobre el estilo de citación adecuado para la disciplina.
Aplicar la información para crear y comunicar conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición de artículos. • Presentación de corpus. • Elaboración del artículo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Algunos de los estudiantes explicaron los corpus de manera insuficiente. • Quedó pendiente la exposición final con un público diferente a los miembros del grupo.

Como se puede apreciar, localizar y evaluar la calidad de la información es el componente en el que se identifican más aspectos por mejorar. Por ejemplo, se hubiera podido incrementar el acompañamiento a fin de dotar a los estudiantes de más habilidades para realizar búsquedas, tanto en bases de datos especializadas como en los criterios de búsqueda al utilizar las diferentes bases de datos. De manera opuesta, se reconoce que el respeto a la propiedad intelectual, así como el manejo de información de acuerdo con alguno de los manuales de estilo, fue bien observado tanto por la profesora como por los estudiantes.

Más allá de la literacidad informativa, fue posible identificar la práctica y desarrollo de otro conjunto de literacidades como la digital, la ciberliteracidad, la visual y la fluidez informativa. En la tabla 2 se puede observar en qué aspectos o acciones concretas se evidenciaron dichas literacidades.

• **Tabla 2. Otras literacidades presentes en la asignatura observada**

Literacidades presentes	Aspectos concretos relacionados con las literacidades
Digital	<ul style="list-style-type: none"> Computadora (PowerPoint, Word y Goldvarb). Internet (Dropbox, bases de datos abiertas, corpus especializados).
Ciberliteracidad	<ul style="list-style-type: none"> No colaborativas: corpus, bases de datos abiertas y Goldvarb. Colaborativa: Dropbox.
Visual	<ul style="list-style-type: none"> Generación, análisis y comprensión de tablas y gráficas derivadas del análisis de datos cuantitativos, tanto las que aparecían en los artículos académicos como las generadas por ellos mediante el programa informático Goldvarb.
Fluidez informativa	<ul style="list-style-type: none"> Bases de datos abiertas, para buscar artículos científicos especializados. Corpus, para buscar datos que pudieran ser analizados. Goldvarb, para analizar cuantitativamente datos lingüísticos.

Tal como señalan Mackey y Jacobson (2014), ningún tipo de literacidad puede reflejar o contener por sí misma lo que refiere a la disponibilidad y uso de información. La metaliteracidad, como concepto incluyente de distintas literacidades, se aprecia en el caso revisado y permite integrar elementos presentes en la clase que no se identifican solo con el análisis desde la óptica de la literacidad informativa. En la tabla 3 se presentan aspectos particulares que evidencian la metaliteracidad y se especifica a qué dominio corresponden.

• **Tabla 3. Actividades realizadas en clase y su relación con cada dominio de la metaliteracidad**

Participante	Actividad	Dominio de la metaliteracidad			
		Conductual	Cognitivo	Afectivo	Metacognitivo
Profesora	Promovió la colaboración entre los estudiantes al pedirles que intercambiaron sus trabajos y al asignarles temas para que los explicaran a los compañeros	✓	✓	✓	
	Indagó cómo hacían las búsquedas de información los estudiantes				✓
	Las preguntas que los estudiantes debían formular sobre cada lectura promovieron el sentido crítico		✓		✓
	Al contextualizar las lecturas se promovía el conocimiento profundo de los temas de la clase		✓		
	Fomentaba una perspectiva global al asignar lecturas en inglés y en español	✓	✓		
	Realizó acciones formativas intencionadas para enseñar a buscar información y para empoderar a los estudiantes para que se volvieran autores	✓	✓	✓	

Participante	Actividad	Dominio de la metaliteracidad			
		Conductual	Cognitivo	Afectivo	Metacognitivo
Estudiantes	Adaptaron sus estrategias para llevar a cabo las tareas y lecturas asignadas			✓	✓
	Tenían claro que se estaban formando como investigadores y actuaban para desarrollar habilidades en ese sentido	✓		✓	✓
	Sabían qué estaban aprendiendo y qué les serviría o no para su tesis, así como qué de lo visto en clase podrían transferir a su desarrollo académico o enseñar posteriormente	✓		✓	✓
	Estaban dispuestos a colaborar cordialmente con sus compañeros	✓		✓	

Como se pudo apreciar en la tabla 3, hay un constante ejercicio para el desarrollo del sentido crítico a partir de socializar la producción académica, así como un sentido de colaboración, mismo que se posibilitó gracias a la utilización de las distintas herramientas tecnológicas. Como se ve, la forma en la que se impartió la clase contribuyó al desarrollo de la literacidad informativa, también de otras literacidades y de la metaliteracidad, a pesar de que quedaron algunas cuestiones por atender para que los estudiantes lograran mejores aprendizajes.

Además de las literacidades vinculadas con la tecnología digital, los estudiantes trabajaron en el desarrollo de las literacidades crítica y disciplinar. La literacidad crítica tiene lugar con las preguntas que los estudiantes debían elaborar como evidencia de cada lectura realizada. La encomienda no era solo leer sino cuestionar el texto, analizarlo, interpretarlo, posicionarse con respecto al contenido, reaccionar ante él, “ponerse un poco del otro lado y ser como el juez de los autores”, según las palabras expresadas por la profesora, y todas estas acciones están vinculadas con la literacidad crítica (Cassany & Castellà, 2010). Esta era la intención de la profesora, aunque no siempre se logró el propósito. Había preguntas que se centraron en aspectos literales del texto, a pesar de lo cual, en general, sí se realizaba un trabajo crítico. La literacidad crítica también se manifestó cuando la docente exponía las lecturas asignadas y se posicionaba críticamente ante los textos o cuando los estudiantes expusieron los artículos científicos que encontraron y destacaron de manera crítica las características de cada investigación, con miras a hacer un trabajo similar.

En cuanto a la literacidad disciplinar, ésta estuvo presente a lo largo del proceso con las actividades que implicaban leer, exponer de manera oral y escribir textos altamente especializados. La práctica más sofisticada de la asignatura fue la elaboración del artículo científico derivado de una investigación original y la revisión por pares que se hizo colectivamente de ese trabajo. Esta actividad constituye de mane-

ra explícita la participación en una práctica de literacidad disciplinar, la cual se valió en gran medida de las literacidades vinculadas con la tecnología digital. Es decir, el artículo tenía un sustento en información recolectada de fuentes confiables y especializadas; el procesamiento de datos obtenidos de internet se hizo en formato digital y la elaboración del texto requirió paquetería informática especializada.

Conclusiones

Este trabajo tuvo como propósito evidenciar las literacidades practicadas por los estudiantes inscritos en el Seminario de Sociolingüística y Variación, que formaba parte de un programa de doctorado en Lingüística ofrecido en una institución pública mexicana. Los objetivos fueron: (1) analizar de qué manera se fomenta la literacidad informativa en una clase de doctorado, (2) identificar qué otras literacidades vinculadas con la tecnología y la información se promueven al desarrollar la literacidad informativa en una clase de doctorado y (3) establecer la relación que existe entre las diversas literacidades vinculadas con la tecnología y la información, y las literacidades crítica y disciplinar.

Consideramos haber alcanzado nuestros objetivos. Con relación al primero, quedó de manifiesto que se promovió la literacidad informativa con formación explícita sobre cómo buscar, evaluar y seleccionar información, así como con el diseño de actividades que posibilitaron el uso ético de la información para construir conocimiento. En cuanto al segundo objetivo, la situación mostrada permite ilustrar que distintas literacidades (de medios, digital, ciberliteracidad, visual, fluidez informativa, etc.) se hacen presentes al desarrollar la literacidad informativa, por ejemplo, al usar programas especializados para intercambiar archivos, procesar datos y presentar información. Finalmente, en lo relacionado con el tercer objetivo fue posible identificar que las literacidades crítica y disciplinar están presentes al poner en práctica literacidades relacionadas con la tecnología y la información, la primera cuando se valora la postura ideológica de los textos al analizarlos y, la segunda, cuando se llevan a cabo actividades sofisticadas propias de una disciplina.

Adicionalmente, se pudo identificar que los cuatro dominios de la metaliteracidad (conductual, cognitivo, afectivo y metacognitivo) estaban implicados en el caso revisado ya que los estudiantes adoptaron un conjunto de formas para realizar sus actividades, sabían lo que debían realizar y se movieron sus sentimientos y afectos. Sobre todo, los estudiantes eran capaces de reconocer lo que habían aprendido y cómo lo habían aprendido, en especial a través del trabajo compartido tanto con la profesora como con sus compañeros, utilizando algunos recursos electrónicos.

No obstante, la situación analizada permite reconocer algunas tareas pendientes, por ejemplo, promover una mayor colaboración y comunicación para el ejercicio del sentido crítico, así como impulsar que los estudiantes busquen y evalúen información. Lo anterior daría

mejores condiciones para alcanzar la metacognición y reflexión sobre sus propios aprendizajes a fin de construir productos que efectivamente pudieran ser compartidos con sus pares académicos; además, se lograría que los estudiantes adquirieran conocimientos más profundos y recibieran una formación más sólida como futuros investigadores. Seguramente este tipo de decisiones y acciones ayudarían a alcanzar la realización de la metaliteracidad como promotora del pensamiento crítico y la colaboración a través de los medios que se ofrecen en el marco de la era digital.

Asimismo, se considera necesario no desvincular la literacidad crítica y la disciplinar de las literacidades que están vinculadas con la metaliteracidad pues la práctica social, que en este estudio de caso es el espacio de formación de investigadores, no solo requiere del uso efectivo y crítico de tecnologías digitales para cumplir con propósitos específicos. Los estudiantes, futuros doctores en Lingüística, leen, escriben y otorgan significado a textos sofisticados y especializados, lo que los acerca a prácticas disciplinares.

Finalmente, debemos señalar que si bien es cierto que este estudio de caso no puede ni debe generalizarse como ejemplo de lo que sucede en el resto de las asignaturas del programa académico o en otros programas de posgrados sí es de utilidad para identificar buenas prácticas que contribuyan al desarrollo de estudiantes altamente capacitados para acceder, evaluar y utilizar información.

Se declara que la obra que se presenta es original, no está en proceso de evaluación en ninguna otra publicación, así también que no existe conflicto de intereses respecto a la presente publicación.

• Referencias

- American Library Association (ALA) & Association of College and Research Libraries (ACRL). (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. Recuperado de <https://repository.arizona.edu/bitstream/handle/10150/105645/standards.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Addison, C. & Meyers, E. (2013). Perspectives on information literacy: a framework for conceptual understanding. *Information Research*, 18(3). Recuperado de <http://www.informationr.net/ir/18-3/colis/paperC27.html#Zurkowski74>
- Barton, D. & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109–139). Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, 5, 361–408. Recuperado de <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2261>

- Bundy, A. (2004). *Australian and New Zealand Information literacy framework principles, standards and practice* (2.a ed.). Adelaida, Australia: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy. Recuperado de <https://adbu.fr/wp-content/uploads/2013/02/Infolit-2nd-edition.pdf>
- Cassany, D. & Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353–374. doi: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p353
- Castro, M. & Sánchez, M. (2015). Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Perfiles Educativos*, 37(148), 50–67. doi: 10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49311
- Catts, R. & Lau, J. (2008). *Towards information literacy indicators*. París, Francia: UNESCO.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. Abingdon, Inglaterra: Routledge.
- Cortés, J., González, D., Lau, J., Moya, A. L., Quijano, A., Rovalo, L. & Souto, S. (2002). *Normas sobre alfabetización informativa en educación superior: Declaratoria*. Recuperado de <https://www.uv.mx/veracruz/usbi/files/2012/09/DeclaratoriaTercerD-HI.pdf>
- Cuevas, A. (2007). *Lectura, alfabetización en información y biblioteca escolar*. Gijón, España: Trea.
- Dorio, I., Sabariego, M. & Massot, L. (2016). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (5.a ed., pp. 267–284). Madrid, España: La Muralla.
- Elmborg, J. (2012). Critical information literacy: Definitions and challenges. En C. W. Wilkinson & C. Bruch (Eds.), *Transforming information literacy programs: Intersecting frontiers of self, library culture, and campus community* (Vol. 64, pp. 75–95). Illinois, Estados Unidos de América: Association of College and Research Libraries.
- Ervine, M. (2016). Visual literacy in instructional design programs. *Journal of Visual Literacy*, 35(2), 104–113. doi: 10.1080/1051144X.2016.1270630
- Fang, Z. (2012). Language correlates of disciplinary literacy. *Topics in Language Disorders*, 32(1), 19–34. doi: 10.1097/TLD.0b013e31824501de
- Fishman, B. & Dede, C. (2016). Teaching and technology: New tools for new times. En D. Gitomer & C. Bell (Eds.), *Handbook of research on teaching* (pp. 1269–1334). Washington, D. C., Estados Unidos de América: AERA.
- Gee, J. (2004). Oralidad y literacidad: De El pensamiento salvaje a Ways with words. En V. Zavala, M. Niño-Murcia & P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23–55). Lima, Perú: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Gee, J. (2015). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses* (5.a ed.). Nueva York, Estados Unidos de América: Routledge.
- Gibson, C., Woodard, B. & Arp, L. (2007). Information literacy and IT fluency: Convergences and divergences. *Reference & User Services Quarterly*, 46(3), 23–26, 59. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/20864692>
- Grupo de Trabajo de Alfabetización Informacional (2016). *Integración de las competencias ALFIN/AMI en el sistema educativo: referencias, contexto y propuestas*. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://www.ccbiblio.es/wp-content/uploads/Integracion_competencias_ALFIN-AMI-_sistema_educativo.pdf
- Gurak, L. (2003). *Cyberliteracy: Navigating the Internet with awareness*. Connecticut, Estados Unidos de América: Yale University Press.
- Jacobson, T. & Mackey, T. (2013). Proposing a metaliteracy model to redefine information literacy. *Communications in Information Literacy*, 7(2), 84–91. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1089056.pdf>

- Lankshear, C. & Knobel, M. (2007). Sampling “the New” in New Literacies. En M. Knobel y C. Lankshear (Eds.), *A new literacies sampler* (pp. 1–24). Nueva York, Estados Unidos: Peter Lang.
- Lee, A. & So, C. (2014). Alfabetización mediática y alfabetización informacional: similitudes y diferencias. *Comunicar*, 21(42), 137–146. doi: 10.3916/C42-2014-13
- Mackey, T. & Jacobson, T. (s. f.). *Goals and Learning Objectives*. Metaliteracy. Recuperado el 13 de enero de 2022, de <https://metaliteracy.org/learning-objectives/>
- Mackey, T. & Jacobson, T. (2011). Reframing information literacy as a metaliteracy. *College & Research Libraries*, 72(1), 62–78. doi: 10.5860/crl-76r1
- Mackey, T. & Jacobson, T. (2014). *Metaliteracy: Reinventing information literacy to empower learners*. Illinois, Estados Unidos de América: American Library Association.
- Márquez, A. (2017). Educación y desarrollo en la sociedad del conocimiento. *Perfiles Educativos*, 39(158), 3–17. doi: 10.22201/iisue.24486167e.2017.158.58635
- Martí, Y. (2006). *Alfabetización informacional: análisis y gestión*. Buenos Aires, Argentina: Alfagrama.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). doi: 10.17169/fqs-1.2.1089
- Moeller, S., Joseph, A., Lau, J. & Carbo, T. (2011). Towards media and information literacy indicators. *Background Document of the UNESCO Expert Meeting (Bangkok, Thailand, 4-6 November 2010)*. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/unesco_mil_indicators_background_document_2011_final_en.pdf
- Pérez, A., García, R. & Aguaded, I. (2016). International dimensions of media literacy in a connected world. *ATI - Applied Technologies and Innovations*, 12(2), 95–106. doi: 10.15208/ati.2016.08
- Quevedo, N. (2014). *Alfabetización informacional: Aspectos esenciales*. Consorcio de Universidades. Comité de Bibliotecas. Recuperado de http://eprints.rclis.org/23091/1/Libro.ALFIN_Aspectos_Esenciales.pdf
- Rantala, L. (2010). Digital literacies as school practices. En A. Lloyd & S. Talja (Eds.), *Practising information literacy: Bringing theories of learning, practice and information literacy together*. Wagga Wagga, Nueva Gales del Sur: Centre for Information Studies, Charles Sturt University.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3.a ed.). Londres, Inglaterra: SAGE.
- Street, B. (2013). New literacy studies. En M. Grenfell, D. Bloome, C. Hardy, K. Pahl, J. Rowsell y B. Street (Eds.), *Language, ethnography, and education: Bridging new literacy studies and Bourdieu* (pp. 27–49). Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Tewell, E. (2015). A decade of critical information literacy: A review of the literature. *Communications in Information Literacy*, 9(1), 24–43. doi: 10.15760/comminfolit.2015.9.1.174
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, 16(1), 14–28.
- Vargas, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Folios*, (42), 139–160. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345938959009.pdf>