

Extensión universitaria: un camino para el desarrollo de la literacidad digital

RESUMEN

Amábile Piacentine Drogui
amabile.piacentine@unespar.edu.br
orcid.org/0000-0002-2484-7850
Universidade Estadual do Paraná
(Unespar). Apucarana, Paraná,
Brasil.

Milena Patrícia de Lima
Patricia.lima@uel.br
orcid.org/0009-0000-0295-2089
Universidade Estadual de Londrina
(UEL). Londrina, Paraná, Brasil.

Este artículo presenta y discute una investigación que tuvo como objetivo evaluar en qué medida proyectos extensionistas pueden contribuir para el desarrollo de la literacidad digital de estudiantes de la carrera de *Letras Espanhol* de una universidad brasileña ubicada en la provincia Paraná. Basándose en los conceptos de literacidad académica (Lea y Street, 2014), literacidad digital (Aguilar Trejo; Ramírez Martinell; López González, 2014), literacidad crítica de (Cassany; Castellà, 2010) y extensión universitaria (FORPROEX, 2012), se plantean tres categorías para el análisis del desarrollo de la literacidad digital. Esta investigación es un estudio de caso exploratorio cuyo instrumento principal se trata de un cuestionario aprobado por el Comité de Ética en Investigación, bajo el número de dictamen 5.552.677, respondido por estudiantes de la carrera antes mencionada. Los resultados revelan que acciones extensionistas pueden contribuir significativamente para el desarrollo de la literacidad digital, abarcando desde las habilidades técnicas digitales hacia la literacidad digital crítica.

PALABRAS CLAVE: Literacidad académica. Extensión universitaria. Literacidad digital.

INTRODUCCIÓN

Aunque las prácticas extensionistas estén presentes desde hace muchos años en las universidades brasileñas, su incorporación al currículo es una experiencia bastante nueva y está vinculada al cumplimiento de la ley nº 13.005/2014 (Brasil, 2014). Por ello, hay pocos estudios publicados al respecto.

En la *Universidade Estadual do Paraná* (Unespar)/campus de Apucarana, los proyectos pedagógicos de las cinco carreras de licenciatura fueron alterados en 2018 y, desde entonces, integran la curricularización de la extensión. *Letras Espanhol* la hizo mediante asignaturas que exigen la elaboración, la implementación y el análisis de proyectos extensionistas.

Los ingresantes del año 2019 fueron los primeros en vivenciar esta experiencia y, en 2020, por la imposición de la pandemia, lo hicieron en la modalidad remota. Esta investigación se justifica por la necesidad de analizar estos proyectos y su posible potencial para el desarrollo de la literacidad digital.

Aguilar Trejo, Ramírez Martinell y López González (2014) defienden que, en la universidad, la literacidad digital debe estar enfocada en la resolución de problemas de este campo de actuación y de los campos de trabajo que la carrera posibilita, es decir, no se debe esperar que el estudiante tenga todos estos conocimientos, se hace necesario propiciarle caminos para que los desarrollen mientras realiza su formación académica. Más allá de esto, la metáfora de “nativos digitales”, propuesta por Prensky en 2001, ha sido bastante refutada; muchas investigaciones, a las que Cassany (2012) explica y pormenoriza, demuestran que los estudiantes no siempre llegan sabiendo cómo usar las tecnologías digitales para el estudio y el trabajo, y necesitan asimilar estos conocimientos en la universidad, lugar donde se los exige.

Teniendo en cuenta estas premisas, el objetivo general de esta investigación fue evaluar en qué medida proyectos de extensión universitaria pueden contribuir para el desarrollo de la literacidad digital de estudiantes de la carrera *Letras Espanhol* de la Unespar – Apucarana. De este, se despliegan cuatro objetivos específicos: 1) discutir la importancia de la literacidad digital en el campo de actividad académico; 2) describir prácticas extensionistas realizadas en la carrera *Letras Espanhol* de la Unespar – Apucarana, en contexto pandémico; 3) identificar y analizar prácticas letradas, presentes en los proyectos extensionistas, que pueden contribuir para el desarrollo de la literacidad digital y 4) registrar la percepción de los estudiantes, en relación con su desarrollo digital, tras vivencias extensionistas.

Para tanto, el presente artículo se encuentra organizado del siguiente modo: además de esta introducción, en el segundo apartado, discutimos los conceptos de literacidad académica y literacidad digital; el tercero está destinado al tema extensión en la universidad; en el cuarto, describimos la metodología; en el quinto, presentamos una ampliación de las categorías y analizamos los datos; por fin, presentamos las conclusiones seguidas de las referencias.

LITERACIDAD ACADÉMICA Y LITERACIDAD DIGITAL

A lo largo de este apartado, vamos a presentar los conceptos de “literacidad”, que viene del inglés *literacy*, y discutir la “literacidad digital”.

Si buscamos en el diccionario de la RAE (Real Academia Española), los términos *Alfabetización* y *Literacidad*, vamos a encontrar solamente uno, alfabetización, y está definido como acción y efecto de alfabetizar. Para nuestra investigación, es una definición muy amplia; por eso, vamos a caminar hacia una definición más específica.

En las palabras de Aguilar Trejo, Ramírez Martinell y Gonzáles (2014, p.128), literacidad se define como “las formas en que se utiliza el código objetivo (lengua escrita y oral) en diferentes ámbitos de la vida cotidiana.”. Cassany y Castellà (2010) discuten este término desde una mirada crítica, la literacidad crítica, y explican: “[...] el concepto literacidad (literacy en inglés) incluye un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad” (Cassany; Castellà, 2010, p. 354).

Estas dos definiciones centralizan el término “literacidad” en el código verbal; sin embargo, a lo largo de los años, aunque la palabra “literacidad” tenga su origen en la “letra”, lo “escrito”, su uso se extendió para otros signos. Es consensual que los textos son multimodales, que lo “no verbal” forma parte importante de la comprensión y composición de sentidos. Así, en las últimas décadas, surgieron los términos multiliteracidad, literacidad visual, literacidades multiples y, con las innovaciones en las tecnologías de información y comunicación (TIC), literacidad digital.

Como las prácticas letradas se deben considerar desde su lugar social, es decir, a partir de su campo humano de comunicación, para esta investigación, es importante conceptualizar y discutir “literacidades académicas”. Lea y Street (2014) exponen que hay tres perspectivas de actividades de literacidades en el campo universitario: Habilidades de Estudio (HE), Socialización Académica (SA) y Literacidad Académica (LA), explicadas en el Cuadro 1.

Cuadro 1 – Modelos de literacidad

1º Modelo: Habilidades de Estudio	Capacidad individual y cognitiva; se cree que los estudiantes pueden transferir sus conocimientos sobre la escritura de un contexto a otro.
2º Modelo: Socialización Académica	Se cree que al entender un modelo/reglas de cierta escritura/género académico, el estudiante será capaz de reproducirlo y compartirlo.
3º Modelo: Literacidad Académica	Está relacionado con la producción de significado, las relaciones de poder y la identidad. Se relaciona con la cuestión epistemológica y social.

Fuente: Lea, Street (2014).

Esta perspectiva de la literacidad académica adopta una visión bastante holística, abarcando desde la escritura hasta los roles de poder dentro de ese espacio, en el que interactúan docentes y estudiantes de grado, posgrado, máster, doctorado, o de proyectos específicos de actuación académica

Tras conocer esos tres modelos, buscamos definir, específicamente, la literacidad digital. En los estudios de Aguilar Trejo, Ramírez Martinell y López González (2014), encontramos: “[...] se entiende a la literacidad digital académica como la capacidad de interactuar con la información, que a su vez consiste en la búsqueda eficaz; uso y manipulación pertinente; y la comunicación asertiva orientada a la resolución de problemas (González, 2014, p. 130).

Literacidad digital abarca mucho más que saber utilizar aparatos y programas digitales, es su uso consciente, eficaz, con criticidad. Dudeney, Holckly e Pegrum (2016) especifican muchos aspectos involucrados en las literacidades digitales y las define como “[...] habilidades individuales y sociales necesarias para interpretar, administrar, compartir y crear sentido eficazmente en el ámbito creciente de los canales de comunicación digital” (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 17)¹.

La literacidad digital está presente en muchos momentos y cada esfera exige diferentes modos de uso de sus herramientas, sea en el ocio, en el trabajo o en la vida académica. La literacidad digital en la universidad no se basa solamente en saber utilizar las redes sociales o en jugar a videojuegos, sino en prácticas digitales dirigidas a la producción de investigaciones, presentaciones y materiales para el desarrollo del estudiante en las asignaturas y en su formación académico-profesional.

Como explica Torres (2006), educadora y lingüista que hace investigaciones sobre la alfabetización, en el mundo actual, solamente leer y escribir no es suficiente; para ingresar en la sociedad de la información, es necesario aprender a relacionarse tanto con la información cuanto con el conocimiento. En las palabras de la autora:

El ingreso a la “Sociedad de la Información” (SI) exige, más que nunca, que niños, jóvenes y adultos aprendan a relacionarse con la información y el conocimiento de manera razonada y crítica, aprendan a producir su propio conocimiento, a investigar, a identificar, evaluar, seleccionar y usar la información a la que estamos expuestos en los medios masivos, en la calle, o en la Internet (Torres, 2006, p. 10-11).

Siguiendo la misma línea de razonamiento, Gamonal Torres y Arnao Vásquez (2016), que hicieron una investigación sobre la lectura y escritura con recursos TIC en la Educación Superior, defienden que las carreras de formación deben poner atención a, por lo menos, tres tipos de alfabetización: la académica, la digital y la investigativa. Nuestro enfoque está en la “alfabetización digital” o, cómo elegimos, la literacidad digital.

Para comprender nuestro estudio, también es importante reflexionar sobre la criticidad y la ética en los usos de los medios digitales. Vargas Franco (2015), en sus investigaciones y análisis sobre literacidad crítica y literacidad digital, aclara:

La literacidad crítica (lectura y escritura críticas) significa la capacidad de seleccionar y filtrar grandes cantidades de información, la capacidad de analizar su veracidad y rigor, la habilidad de contrastar las fuentes y los enfoques que se dan a los datos, la facultad de interpretar los contextos, los nuevos roles de lector y escritor, y la de evitar ser manipulados por los discursos que circulan en los medios, en Internet y las redes sociales y de producir textos propios con los recursos que ofrece la red (Vargas Franco, 2015, p. 142).

Aunque las informaciones estén disponibles, en libre acceso, hay la necesidad de discutir sobre la ética, el uso crítico y el manejo adecuado del material que se encuentra disponible. Las prácticas extensionistas pueden ser un camino tanto para el desarrollo de la competencia técnica como para la criticidad y el compromiso ético con relación al manejo de las herramientas digitales.

EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Cuando discutimos los ejes centrales de la universidad, tenemos la perspectiva, ya bastante consolidada, de la relación indisoluble existente entre enseñanza, investigación y extensión. Incluso está presente en la constitución federal brasileña.

Para ampliar el debate y fortalecer la Extensión, en 1987 fue creado el FORPROEX, que es el *Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras*. Desde sus inicios, participa de manera activa de las discusiones en torno a la Educación Superior en Brasil y, uno de sus principales objetivos, es fortalecer la perspectiva de la indisolubilidad enseñanza-investigación-extensión.

En 1991, el FORPROEX propuso que los procesos extensionistas se integrasen a las matrices curriculares (curricularización de la extensión), defendiendo la participación activa de los estudiantes en acciones extensionistas. Sin embargo, dicha curricularización comenzó casi tres décadas después, como resultado de una de las exigencias de la ley nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), específicamente la meta 12, estrategia 7, la cual establece que un mínimo del 10% del total de los créditos curriculares de las carreras de grado debe destinarse a programas y proyectos de extensión universitaria.

Como definición de Extensión, el FORPROEX (2012) sostiene:

La Extensión Universitaria, bajo el principio constitucional de inseparabilidad entre enseñanza, investigación y extensión, es un proceso interdisciplinario, educativo, cultural, científico y político que promueve la interacción transformadora entre la Universidad y otros sectores de la sociedad (FORPROEX, 2012, p. 15).

Esta definición está convergencia con los estudios de Pivetta *et al.* (2010), que explican que la extensión es un camino de múltiples vías, pues su conocimiento no parte solo de la esfera académica para la comunidad, sino de la unión de la universidad con la comunidad. La extensión es un proceso de construcción o (re)construcción de conocimientos que, además de involucrar a los estudiantes universitarios, integra a diversos actores con culturas, intereses y niveles educativos diferenciados. Este proceso no se limita a interacciones entre pares, sino que abarca una amplia diversidad de públicos externos, con el objetivo de identificar problemas, informar, capacitar y proponer soluciones.

En la carrera de *Letras Espanhol*, ha llegado más fuertemente con una reformulación del Proyecto Pedagógico del Curso (PPC). Los estudiantes que ingresaron el año 2019 fueron los primeros en vivenciar este nuevo currículo; en el segundo año de la carrera, 2020.

EXTENSIÓN EN LA CARRERA DE LETRAS ESPANHOL

En la carrera de *Letras Espanhol* de la Unespar - Apucarana, las asignaturas de extensión se dividen en tres: dos en el segundo año de la licenciatura y una en el tercero. Los estudiantes deben cumplir las tres asignaturas, ya que una complementa la otra.

Extensión universitaria I: bases teóricas

Esta asignatura, que tiene la duración de un semestre, se reserva al estudio de la teoría que subyace la extensión universitaria, desde su inicio hasta los días

actuales. El resumen orientador de esta asignatura está presente en el PPC de la carrera y consiste en:

La extensión universitaria: conceptos, historia, políticas, tendencias y bases filosóficas. La extensión universitaria como interfaz para el desarrollo humano, social, económico y cultural. Directrices de la extensión: transformación social, bilateralidad, interdisciplinariedad e inseparabilidad entre enseñanza, investigación y extensión. Metodologías y elaboración de proyectos de extensión universitaria (Unespar, p.46, 2018).

Durante el primer semestre del año 2020, en esta asignatura, se exploraron diversos aspectos relacionados con la Extensión, abarcando su historia, modelos y perspectivas, así como la indivisibilidad entre enseñanza, investigación y extensión, junto con distintos enfoques y métodos. No obstante, debido a la pandemia, las ideas originales de llevar a cabo proyectos presenciales tuvieron que adaptarse. Tanto la profesora como los estudiantes se propusieron identificar las demandas sociales en este contexto inesperado, reflexionando sobre cómo podrían contribuir. Tras un amplio debate, optaron por centrarse en tres ejes para la producción y difusión de contenidos digitales/virtuales: 1) preparación para la prueba de español del Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM)²; 2) cultura y diversidad de los países hispanohablantes; y 3) cuentos infantiles y actividades lúdicas para niños. De esta manera, los estudiantes se organizaron en tres grupos según su interés en cada tema.

Extensión universitaria II: implementación de proyectos

Después de la aprobación en Extensión I, el estudiante cursa Extensión II, que se desarrolla en el segundo semestre del segundo año de la licenciatura. En Extensión II, se da inicio a la ejecución de los proyectos extensionistas. Al consultar el PPC, encontramos:

Ejecución de proyectos de extensión. Servir a la comunidad interna y externa a través de proyectos de extensión. Comprensión teórica y práctica de la acción académica a través de la extensión. La extensión como práctica social. Experiencia de indisociabilidad enseñanza-investigación-extensión (Unespar, p.50, 2018).

En esta asignatura, los estudiantes ya empiezan a producir sus contenidos e implementar sus proyectos. El grupo del año 2020 anticipó la implementación de los proyectos, para dar una contribución más significativa a la comunidad, en contexto pandémico.

Para el proyecto *Espanhol no ENEM*, cuatro estudiantes elaboraron una página en el *Facebook*, donde hacían la difusión de contenidos sobre géneros textuales y cuestiones presentes en los exámenes de lengua extranjera española del ENEM. Esas publicaciones variaban entre imágenes, vídeos, *quizzes* y, al final del proyecto, organizaron una *live* en el *YouTube* con dos profesoras, haciendo una revisión general de los principales géneros. Durante el desempeño del proyecto, el grupo creó veinte *posts* y produjo catorce vídeos, utilizando los más diversos recursos y plataformas digitales, virtuales y en línea. Siendo algunos de esos: *Canva*, *Bitmoji*, *Pixlr*, *StreamYard*, *Facebook*, *Youtube*, *ShotCut*, *PowerPoint*, *Google Forms*, *WhatsApp*, *Hangouts* y *Zoom*.

En el proyecto *Cuenta Cuentos*, las estudiantes produjeron vídeos narrando cuentos infantiles y criaron un canal en el *YouTube*, donde los postearon e hicieron una *live* sobre las perspectivas de enseñanza en la ciudad de Apucarana. Abrieron

también una página en el Facebook, para publicación de los vídeos con las historias, imágenes y *posts* educativos, y un blog donde compartieron actividades interactivas sobre cada una de las historias narradas. Esos materiales fueron también utilizados por profesores(as) de la municipalidad, en las clases de español. Más allá de esto, ese proyecto ofreció un minicurso con la profesora doctora Cristina Pureza Duarte Boéssio, sobre la enseñanza del español para los niños, que fue abierto a todo el público. En total, las alumnas produjeron nueve videos de narración de historias, con sus respectivas actividades, una *live* y un minicurso. Para esa realización, utilizaron como herramientas: *WonderShare Filmora, Powtoon, KineMaster, Kahoot, Word, PowerPoint, Facebook, Instagram, Efuturo, WordPress, StreamYard, YouTube, Google Meet, Zoom y WhatsApp*.

El proyecto *Choque Cultural* creó un canal en *YouTube*, donde hicieron publicaciones sobre contenidos y curiosidades culturales de países hispanicos, también proporcionaron *lives* con invitados extranjeros y brasileños sobre vivencias o curiosidades de otros países. Hicieron un perfil en *Instagram*, donde publicaron *posts* y *stories* interactivos, con humor y curiosidades. Ese proyecto hizo la producción de veintinueve *posts* en *Instagram*, diez videos en *YouTube* y seis *lives* transmitidas en *YouTube*. Para la producción y socialización de esos contenidos, los estudiantes utilizaron algunas herramientas, entre ellas: *Whatsapp, Zoom, Hangouts, Google Meet, KineMaster, Canva, ShotCut, YouTube, Instagram, Google, Word, StreamYard, Google Formulario y Excel*.

Los tres proyectos fueron divulgados por la Unespar y sus producciones y materiales todavía están disponibles en las redes y plataformas manejadas por los extensionistas (Unespar, 2020). Finalizando los proyectos, los estudiantes escriben un informe final para concluir esa asignatura.

Extensión universitaria III: Reflexión Teórico-Práctica

Al finalizar Extensión II, los estudiantes, en 2021, cursaron Extensión Universitaria III: Reflexión Teórico-Práctica, que en el programa se presenta como:

Reflexión sobre la actividad de ampliación. Análisis de las acciones realizadas durante la ejecución de un proyecto de extensión. Comprensión de la interdisciplinariedad presente en las actividades de extensión. Evaluación de los recursos necesarios para que la extensión se produzca de forma adecuada y significativa (Unespar, p.54, 2018).

En esta asignatura, después de concluido los proyectos extensionistas, los estudiantes se reúnen para reflexionar sobre la experiencia de extensión, desde la proposición hasta la implementación de los proyectos. Es el momento de hacer las comparaciones con lo estudiado en las bases teóricas en Extensión I, de (re)establecer relaciones entre lo teórico y la práctica, comprender la interdisciplinariedad presente en las acciones extensionistas, evaluar su propio desempeño durante el desarrollo de los proyectos, de cómo cada proyecto alcanzó a la comunidad, de lo aprendido con la comunidad etc.

DISEÑO METODOLÓGICO

Teniendo en cuenta que esta investigación se concentra en el análisis de una experiencia inicial de curricularización de la extensión en la carrera de *Letras Espanhol*, de la Unespar de Apucarana, es decir, de un grupo y contexto específicos

y sin estudios anteriores, elegimos realizarla por medio de un estudio de caso. Jiménez Chávez (2012) explica:

Existen tres razones por las que la investigación mediante estudios de casos es un modo de investigación viable: el investigador puede estudiar el fenómeno objetivo, permite responder el cómo y el porqué, tema poco desarrollado o sin ningún estudio anterior (Jiménez Chávez, 2012. p. 142).

La implementación de la extensión es nuestro fenómeno, responder cómo puede contribuir para el desarrollo de la literacidad digital es el objetivo de esta investigación y no hay estudios anteriores porque es una experiencia nueva en la Unespar. Jiménez Chávez también sostiene que un estudio de caso puede ocurrir por distintos caminos; el nuestro, por sus características, se enmarca en los estudios exploratorios, dado que: “[...] los estudios exploratorios de casos se aplican a explorar campos nuevos de la investigación, cuando el investigador sólo tiene pocos antecedentes” (Jiménez Chávez, 2012, p. 143).

Además de describir la elaboración y la implementación de proyectos extensionistas, utilizamos, como instrumento de generación de datos, un cuestionario³ con preguntas que les permiten a los estudiantes expresar sus perspectivas con relación a la experiencia de vivenciar estos proyectos y el posible desarrollo de la literacidad digital. Optamos por realizar el cuestionario en lengua portuguesa, ya que los estudiantes se expresan con mayor fluidez en su primera lengua, lo que nos permitió alcanzar los objetivos de manera más eficiente. Para la redacción de este manuscrito, hemos traducido las respuestas al español.

Tras la aprobación del cuestionario por el comité de ética, invitamos a los nueve estudiantes que cumplieron Extensión I y II a venir a la universidad el día 26 (sábado) de noviembre de 2022 para responder el cuestionario. Tuvimos la presencia de cinco estudiantes en esta tarde. Cuatro estudiantes no pudieron comparecer, entramos en contacto por medio del Whatsapp e Instagram y les enviamos el enlace del cuestionario. Una estudiante lo respondió e iniciamos nuestros análisis.

En total, participaron seis estudiantes en esa encuesta. Para garantizar la confidencialidad de sus datos, se asignó a cada uno una sigla: "P" para "participante", seguida de números del uno al seis, según el orden de sus respuestas (P1, P2, P3, P4, P5 y P6).

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Con base en los conceptos de Lea y Street (2014), Aguilar Trejo, Ramírez Martinell y López González (2014), Cassany y Castellà (2010) y Vargas Franco (2015), planteamos tres categorías para nuestro análisis: Habilidades Técnicas Digitales (HTD), Producción y Socialización de Contenidos Digitales (PSCD) y Literacidad Digital Crítica (LDC). Esta propuesta la formulamos para el análisis específico de prácticas letradas orientadas al desarrollo de la literacidad digital.

Habilidades Técnicas Digitales (HTD)

Las habilidades técnicas digitales incluyen conocer las herramientas digitales y usarlas de modo libre, transfiriendo los conocimientos de un contexto para otro,

es decir, las habilidades técnicas que el estudiante desarrolla le permiten utilizar determinados recursos digitales en diferentes contextos, son transferibles, generalizables; como ocurre en el modelo “Habilidades de estudio”, propuesto por Lea y Street (2014).

Las primeras preguntas del cuestionario tuvieron como objetivo identificar, desde la perspectiva de los estudiantes, si los proyectos extensionistas les proporcionaron prácticas letradas que posibilitaron el desarrollo de HTD.

En la primera cuestión, los estudiantes fueron interrogados si ya habían elaborado videoclases o algún video educativo antes de realizar los proyectos de extensión. Los seis respondieron “no”. En la segunda, les preguntamos cuáles de las herramientas o ambiente digitales, que ellos utilizaron para elaborar los materiales del proyecto, ya conocían y habían utilizado antes de vivenciar esa asignatura. Cuatro de los seis estudiantes informaron que no conocían ninguna herramienta que utilizaron y señalaron que las conocieron a través de la extensión:

P1: No, tuve contacto con estas herramientas durante el proyecto de extensión.

P4: No conocía ninguna, fue en el camino que las fui conociendo.

Solamente un estudiante informó que ya conocía algunas herramientas, pero no las había utilizado para creación de contenidos, las conocía como espectador. Cassany (2012) explica que no siempre los estudiantes llegan sabiendo cómo utilizar las herramientas digitales y es en la escuela/universidad que necesitan desarrollar las habilidades específicas para que logren la literacidad digital. Nuestro estudio corrobora estas afirmaciones; observamos que los extensionistas no conocían las herramientas o no sabían cómo usarlas para producir y compartir los contenidos exigidos en la extensión, es decir, realmente la metáfora de Prensky estaba equivocada.

Con el objetivo de identificar los caminos recorridos para el aprendizaje y el uso de las herramientas digitales que necesitaron en los proyectos de extensión, les hicimos la pregunta: “¿Cómo conociste estas herramientas digitales?” Las respuestas de los estudiantes nos permitieron reconocer tres rutas: 1) la autonomía de búsqueda de las herramientas y aplicaciones, 2) la interacción con los demás estudiantes del grupo y 3) orientaciones de una persona con más experiencia (la docente). Organizamos las respuestas en el Cuadro 2:

Cuadro 2 – Caminos posibles

Caminos	Ejemplos de respuestas	Ejemplos de respuestas
Autonomía	P1: <i>buscando en internet un editor que me permitiera hacer lo que necesitaba...</i>	P5: <i>buscando conforme era necesario...</i> P2: <i>... búsquedas en Internet.</i>
Interacción entre compañeros	P6: <i>Charlando otros participantes de los proyectos.</i>	P2: <i>...sugerencias de amigos del proyecto.</i>
Orientación	P2: <i>durante las clases de Extensión.</i> P4: <i>Los conocí a través de la profesora (nombre de la profesora), quien nos dio una lista con varios nombres de aplicaciones y pudimos elegir cuál sería más útil en nuestro proyecto.</i>	P3: <i>La profesora del proyecto sugirió varias aplicaciones y herramientas, entre estas herramientas elegimos la que mejor se ajustaba a nuestras necesidades.</i>

Fuente: Las autoras (2024).

Como se puede observar, algunos utilizaron más de una vía para lograr conocer las herramientas y desarrollar sus técnicas de uso. De acuerdo con Aguilar Trejo, Ramírez Martinell y López González (2014), los estudiantes llegan a la universidad con un conocimiento previo y necesitando que los docentes les propicien vías para que alcancen el nivel exigido por la academia.

Los datos demuestran una búsqueda por caminos para realizar lo que la asignatura exigía, un intercambio de conocimientos y la ampliación de los mismos. Vivenciar la extensión trae sentido al uso de esas herramientas, por eso el aprendizaje se concretiza.

Producción y Socialización de Contenidos Digitales (PSCD)

Este modelo abarca el uso de las HTD para la producción y socialización de contenidos digitales, es decir, el desarrollo de prácticas letradas que le posibiliten al estudiante asumir el rol de productor y difusor de conocimientos en la red.

Para identificar cómo es posible el desarrollo de estas prácticas letradas mediante proyectos extensionistas, les preguntamos a los estudiantes cómo fueron las acciones extensionistas por medio de esas herramientas, que conocieron durante la extensión, y cuál fue el alcance social en contexto pandémico (quién fue el público y el alcance del público). Cinco estudiantes describieron las actividades realizadas en sus proyectos y cómo divulgaron los contenidos; uno de los estudiantes no respondió a esta pregunta. Para ejemplificar, elegimos una respuesta de cada proyecto, las cuales están presentadas en el Cuadro 3:

Cuadro 3 – Acciones extensionistas

Proyecto	Respuestas
Espanhol no ENEM	P2: Utilizamos el FaceBook y el YouTube para difundir contenido relacionado con el Español en el ENEM, para estudiantes que estaban en su último año de la Enseñanza Media y para otros interesados que participarían en el examen de ingreso, llegando también a miembros de la comunidad externa que estaban interesados en el contenido.
Cuenta Cuentos	P3: Hicimos videos de cuentos infantiles para niños de escuelas públicas de Apucarana. Como recursos digitales, usamos el celular y luego editamos con Filmora. Para la publicidad creamos un blog, donde hicimos publicaciones anticipadas, dando a conocer los videos que subiríamos en diferentes canales digitales como el Youtube, el Instagram y el Facebook. También ofrecemos actividades semanales para los docentes de la red municipal.
Choque Cultural	P4: Hicimos varios videos y lives sobre la cultura de los países de habla hispana, donde hablamos de lenguaje, fechas conmemorativas, canciones... El alcance fue algo que me sorprendió, había gente de fuera de Brasil acompañándonos. Esto fue muy importante para nosotros y nos animó a hacer cada vez más con especial cuidado, para que todos pudieran entender, tanto extranjeros como brasileños.

Fuente: Las autoras (2024).

Aún sobre este modelo, les preguntamos: “¿Cuáles eran tus preocupaciones, y las de tus colegas, por la selección de contenidos y la forma de difundirlos?” En el Cuadro 4, presentamos algunas de las respuestas:

Cuadro 4 – Preocupaciones por la selección de los contenidos

Compromiso con el propósito del proyecto	Compromiso con la calidad del contenido	Compromiso con las necesidades y expectativas del público/destinatario
P3: Nuestra preocupación era si seríamos capaces de lograr el objetivo propuesto al inicio del proyecto. P5: Por nombre de proyecto.	P5: ... por traer contenidos que surgieran de la vida cotidiana. P6: La principal preocupación era por hablar correctamente.	P5: y eso tuviera el "choque", en el sentido de lo nuevo, lo diferente, de conocer al otro. P6: ...también por hacer que los videos fueran atractivos para los niños y promover actividades lúdicas educativas que pudieran interactuar con los niños.

Fuente: Las autoras (2024).

Como demostrado en las respuestas, el aprendizaje para el uso de las herramientas digitales tuvo una función social, no se limitó a las HTD; la interacción con el público y la retroalimentación positiva los animó a que se dedicasen más a la calidad de los contenidos compartidos. Como cita Aguilar Trejo, Ramírez Martinell y López González (2014), la literacidad digital se entiende como la capacidad de interactuar con las informaciones y por medio de ellas, el uso y la manipulación pertinente; acciones que los estudiantes desarrollaron y reflexionaron para crear y socializar los contenidos.

Literacidad Digital Crítica (LDC)

La tercera categoría es la literacidad digital crítica. LDC es el uso consciente de las HTD para búsqueda, producción y socialización de contenidos. Es preocuparse por cuestiones éticas, sociales e ideológicas. Es el juicio de que ningún contenido es neutro y de que toda información tiene un objetivo en las redes. Involucra conferir la veracidad y la fuente de cada información. Como explicado por Torres (2006), en la Sociedad de la Información no solo hay que saber buscar las informaciones sino relacionarse con ella.

Con el objetivo de identificar esas prácticas, hicimos la siguiente cuestión: "Referente a las herramientas digitales/virtuales, ¿tuviste, durante los proyectos de extensión, alguna orientación con relación a la ética en el uso del internet? Comenta."

Las respuestas evidencian que, en relación con las cuestiones éticas, se brindaron orientaciones constantes para garantizar el respeto a la autoría, incluyendo la adecuada citación de las fuentes de imágenes, músicas y fragmentos de videos. Asimismo, se enfatizó la necesidad de verificar la veracidad de los contenidos compartidos. Estas prácticas fueron fomentadas por la profesora y coordinadora de los proyectos, quien orientó a los estudiantes sobre la importancia de evitar el plagio y atribuir correctamente los créditos de imágenes e ideas. A continuación, presentamos algunas de las respuestas recopiladas:

P2: Sí, lo que más me llamó la atención creo que es la importancia de referenciar siempre la fuente que se usa para crear el contenido, cuando se usa una imagen o un texto ya creado, por ejemplo.

P3: *Sí, la coordinadora del proyecto siempre nos orientaba sobre las imágenes que utilizábamos en los videos producidos, siempre nos exigía las referencias, aprendemos que debemos tener en cuenta que si usamos la imagen y no hicimos las referencias necesarias, es plagio, falta de ética.*

Vargas Franco (2015) discurre sobre la literacidad crítica, que tiene como significado seleccionar y filtrar grandes cantidades de informaciones, analizar su veracidad y rigor, contrastar fuentes etc., comportamientos que los estudiantes aprendieron y desarrollaron mientras cumplían las actividades extensionistas.

Aún sobre la criticidad, cuestionamos “¿Cuáles eran tus preocupaciones, y las de tus colegas, por la selección de contenidos y la forma de difundirlos?” pregunta que también sirvió de base para identificar las prácticas relacionadas con el modelo PSCD. Los estudiantes registraron preocupaciones distintas, todas dentro de la literacidad crítica digital, o sea, preocupaciones por los contenidos (veracidad, pronuncia de lengua, utilidad, accesibilidad) que iban a exponer en la internet con la responsabilidad de lograr los objetivos descritos cuando propusieron los proyectos.

En esas respuestas, los estudiantes exponen preocupaciones por la veracidad y accesibilidad:

P1: */.../ transmitir el mensaje correctamente y ser siempre claro para llegar al mayor número de personas posible.*

P4: *Nuestra mayor preocupación era si la información que recopilamos era correcta y si realmente se usaba en otros países.*

P2: *Siempre hubo una preocupación de que el material publicado fuera accesible a diferentes personas, para que los estudiantes tuvieran acceso a los contenidos, y que la información siempre fuera verificada para que solo se compartiera contenido confiable.*

Considerando todas las respuestas, observamos una mirada crítica hacia lo que produjeron y pusieron al alcance de la comunidad. Lea y Street (2014) definen *Literacidad Académica* como algo relacionado con la producción de significado, poder e identidad. En los proyectos extensionistas, los estudiantes encontraron significado, preocupándose por lo que estaban creando y divulgando, esos conceptos están presentes en la *Literacidad Crítica Digital*.

Percepciones sobre la importancia de la Extensión

Por fin, les preguntamos cuál es la influencia de la extensión en el aprendizaje y desarrollo de la literacidad académica digital. Todos destacan su importancia y la evalúan de modo particular, subrayamos algunas percepciones en sus respuestas:

P2: *Durante nuestro curso, enfrentamos un momento de pandemia, provocado por el covid-19, en el que, sin previo aviso, se hizo necesario el uso intensificado de herramientas digitales, por lo que nuestra participación en el curso trajo la oportunidad de vincular esto a nuestro proyecto, presentando una colaboración con el estudiante en sus estudios y desarrollo en el uso de las literacidades académico-digitales.*

P3: Yo creo que eso sumó mucho conocimiento para nosotros, que somos futuros docentes, debemos actualizarnos siempre para llevar el mejor contenido posible a quienes van a utilizar estas actividades.

P4: Me siento mucho más capaz de hacer un video con algún propósito académico, ya que adquirí mucha información con todas las aplicaciones utilizadas. Ahora sé cómo utilizar correctamente Internet para investigar...

P5: Genial, porque me puso en un lugar fuera del contexto que imaginaba y redefinió lo que pensaba sobre la acción universitaria para la sociedad.

P6: Para mí fue una experiencia única y me motivó mucho porque con el proyecto de extensión pude hacer cosas que no me imagina ser capaz de hacer y ver el resultado final, ifue sumamente gratificante!

Observamos que, para los estudiantes vivenciar, la extensión fue indispensable para el contacto con la comunidad externa, para vislumbrar su carrera con utilidad fuera de la universidad y para la mejor comprensión de la funcionalidad de las herramientas que van a contribuir tanto en la continuidad de la graduación como después de la formación inicial. Las percepciones presentadas en las respuestas corroboraron la definición de extensión defendida por el FORPROEX (2012), cuando este explica que, con el flujo universidad-comunidad, se establece un intercambio de conocimientos sistematizados, académicos y populares.

La última pregunta del cuestionario tenía como objetivo identificar cómo los estudiantes evalúan la actuación de la universidad, en este contexto específico, por medio de la profesional responsable por orientarlos y conducirlos en las acciones extensionistas, “¿Cómo evalúas las orientaciones de la docente coordinadora del proyecto con relación a la elaboración de estos materiales digitales?”. Con las respuestas, identificamos nuevamente la importancia de una pareja más desarrollada para instigar la autonomía y posibilitar caminos previos para que los estudiantes puedan seguir:

P1: Lo evalúo como excelente porque, en un contexto de pandemia sin precedentes, hizo todo lo posible para que cumpliéramos todo lo acordado, realizó varias reuniones para orientarnos y nos animó a investigar el contenido que íbamos a presentar.

P3: Creo que fue súper válido, le enviaba el video y siempre regresaba muy rápidamente, con las correcciones o cambios que había que hacer.

P4: Óptimo. La profesora supo resolver todas nuestras dudas con mucho esmero y celo, ayudándonos siempre a tener contacto con extranjeros, fuentes más confiables para la investigación.

P2: La profesora siempre estuvo disponible para ayudar a los estudiantes a través de mensajes, correos electrónicos, clases y reuniones remotas.

P5: Del 1 al 5, 5, porque siempre mostró un trato cariñoso, lo que le permitía no ser tímido al preguntar.

P6: La profesora era nuestro Norte, corrigió nuestras actividades y videos varias veces y muy amablemente nos ayudó a rehacerlos cuando fue necesario. Estuvo presente en TODOS los momentos y fases que tuvimos que llevar a cabo en nuestro proyecto.

Señalamos estas percepciones porque nos permiten identificar que la profesora coordinadora propició rutas para que los estudiantes desarrollasen sus proyectos extensionistas. Aguilar Trejo, Ramírez Martinell y López González (2014) discuten que la universidad no debe esperar que los estudiantes sepan, por su cuenta, hallar las salidas para lo que se les exige; por el contrario, se les debe ofrecer caminos para que logren realizar las actividades.

Algunos afirmaron que la docente fue el norte para que lograsen cumplir los proyectos, siempre con ideas y atención a todas las dudas, haciendo que, aun con la pandemia, los alumnos no se quedasen desanimados, corrigiendo y retroalimentándoles para que pudiesen mejorar cada vez más.

Estas respuestas nos permiten inferir que los factores emocionales/afectivos son fundamentales para el desarrollo de los estudiantes también en la universidad. Aunque no sea el objetivo de este estudio, no podemos dejar de observar que la proximidad entre los estudiantes y la profesora estuvo perceptible en todas las respuestas; se ve, claramente, que tenían propósitos para cada actividad realizada. Las prácticas letradas que posibilitaron el desarrollo de la literacidad digital, en este contexto extensionista, son marcadas por la interacción, entre universidad y comunidad externa, que produjo sentido para todos los involucrados.

CONCLUSIÓN

Con este trabajo fue posible concluir que los proyectos extensionistas pueden contribuir para el desarrollo de la literacidad digital. Además de vivenciarla en un tiempo pandémico, lo que ya necesitó mayor uso de las herramientas digitales, los estudiantes, aunque pertenezcan a una generación que está cerca del móvil y de múltiples aparatos tecnológicos, no conocían las funciones o no tenían las habilidades para construir su propio estudio a través de la red; la experiencia mediante proyectos extensionistas los condujo hacia rutas que les posibilitaron aprendizaje y desarrollo.

A partir de los modelos de literacidad de Lea y Street (2014) y de los estudios relacionadas con la literacidad crítica, propusimos categorías específicas para el análisis de la literacidad digital: Habilidades Técnicas Digitales, Producción y Socialización de Contenidos Digitales y Literacidad Digital Crítica. Esta ampliación teórica posibilitó una comprensión más holística de nuestros datos y de otras prácticas de literacidad en las que los involucramos.

Los análisis permiten afirmar que es posible unir extensión a prácticas letradas digitales y que las percepciones de los estudiantes, con relación a sus avances, son muy positivas. Sin embargo, son necesarias nuevas investigaciones en este ámbito, tanto para ampliar las reflexiones como para apuntar huecos y caminos para rellenarlos.

Esperamos que este estudio haya contribuido para promover una mirada crítica hacia las actividades extensionistas y su potencial para el desarrollo de la literacidad digital.

University extension: a path for the development of digital literacy

ABSTRACT

This article presents and discusses a research study aimed at evaluating the extent to which University Extension projects can contribute to the development of digital literacy among students in the *Letras Espanhol* Program at a Brazilian university located in the state of Paraná. Drawing upon the theoretical frameworks of academic literacies (Lea; Street, 2014), digital literacy (Aguilar Trejo; Ramírez Martinell; López González, 2014), critical literacy (Cassany; Castellà, 2010), and university extension (FORPROEX, 2012), three categories were proposed for analyzing the development of Digital Literacy. This research can be defined as an exploratory case study that employs a questionnaire as a main instrument of data collection, approved by the Ethics and Research Committee under the opinion report number 5.552.677 and answered by students enrolled in the aforementioned academic program. The results reveal that Extension activities can significantly contribute to the development of Digital Literacy, encompassing both Technical-Digital Skills and Critical Digital Literacy.

KEYWORDS: Academic literacies. University extension. Digital literacy

NOTAS

1 Todas las traducciones son propias.

2 Creado en 1998, el Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM) tiene como objetivo evaluar el desempeño del alumno al final de Educación Básica; consiste en una prueba compuesta por 180 preguntas objetivas y una producción escrita.

3 Esta investigación y el cuestionario fueron sometidos y aprobados por el Comité de Ética en Investigación de la *Universidade Estadual de Londrina* (UEL), con anuencia de la Unespar. Número del dictamen: 5.552.677.

AGRADECIMIENTOS

Nos gustaría agradecer a los participantes de nuestra investigación, sin quienes este estudio no sería posible.

REFERENCIAS

AGUILAR TREJO, José Luis; RAMÍREZ MARTINELL, Alberto; LÓPEZ GONZALEZ, Rocío. Literacidad digital académica de los estudiantes universitarios: un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, Vigo, v.11, p.123-146, jan. 2014.

ALFABETIZACIÓN. RAE, Real Academia Española. Disponible en: <https://dle.rae.es/alfabetización>. Accedido en: 12 feb. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Institui o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Accedido en: 25 mar. 2020.

CASSANY, Daniel. **En línea**: leer y escribir en la red. Barcelona: Anagrama, 2012.

CASSANY, Daniel; CASTELLÀ, Josep M. Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n.2, p. 353-374, 2010.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2016. 352 p.

PIVETTA, Hedioneia M. F.; BACKES, Dirce S.; CARPES, Adriana; BATTISTEL, Amara Lúcia H.T; MARCHIORI, Mara. Ensino, pesquisa e extensão universitária: em busca de uma integração efetiva. *Linhas Críticas, Brasília*, v. 16, n. 31, p. 377-390, jul./dez. 2010.

FORPROEX. A institucionalização da extensão no contexto da autonomia universitária e sua gestão democrática. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 4., 12-14 jun. 1991. **Carta Manifesto**. São Luis, MA: UFMA, 1991. Disponible en: <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/documentos/cartas-e-memoria>. Accedido en: 25 jun. 2021.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, AM: [S. n.], 2012.

GAMONAL TORRES, Carlos Ernesto; ARNAO VÁSQUEZ, Marcos Oswaldo. Lectura y escritura con recursos TIC en Educación Superior: evaluación de la competencia digital. *Innoeduca*, Málaga, v. 2. p. 64-73, jun. 2016.

JIMÉNEZ CHÁVEZ, Viviana Elizabeth. El estudio de caso y su implementación en la investigación. **Revista internacional de investigación en ciencias sociales**, Asunción, v.8, n.1, p.141-150, jul. 2012

LEA, R. Mary; STREET, V. Brian. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v.16, n.2, p.477-493, jul./dez. 2014.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. **On the horizon**, v.9, n.5, p.1-7, out. 2001.

TORRES, Rosa María. Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, Michoacán, v.28, n.1, p.25-38, 2006.

UNESPAR. **Projeto Pedagógico do curso Letras Espanhol**. Apucarana, PR: Unespar, 2018.

UNESPAR. Curso de Letras Espanhol da Unespar oferta projetos online para toda a comunidade. **Notícias Unespar**, 2020. Disponível em: <https://www.unespar.edu.br/noticias/curso-de-letras-espanhol-da-unespar-oferta-projetos-online-para-toda-a-comunidade>. Acessado em: 20 abr. 2024.

VARGAS FRANCO, Alfonso. Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? **Revista Folios**, Jalisco, n.42, p.139-160, jul./dez. 2015.

Recebido: 18 junho 2024.

Aprovado: 04 fevereiro 2025.

DOI: <http://dx.doi.org/10.3895/etr.v9n2.18731>.

Como citar:

DROGUI, Amábile Piacentine. LIMA, Milena Patricia de. Extensão universitária: un camino para el desarrollo de la literacidad digital. **Ens. Tecnol. R.**, Londrina, v. 9, n. 2, p. 348-364, maio/ago. 2025. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/18731>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Amábile Piacentine Drogui

Universidade Estadual do Paraná. Av. Minas Gerais, 5021. Apucarana, Paraná, Brasil.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

