

Las prácticas letradas vernáculas digitales de los estudiantes de la materia Comunicación Oral y Escrita de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo.

Olaizola, Andrés.

Cita:

Olaizola, Andrés (2016). *Las prácticas letradas vernáculas digitales de los estudiantes de la materia Comunicación Oral y Escrita de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo* (Tesis de Maestría). Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/andres.olaizola/8>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pBVc/zue>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

UNIVERSIDAD DE PALERMO

CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

*Las prácticas letradas vernáculas digitales de los estudiantes de la
materia Comunicación Oral y Escrita de la Facultad de Diseño y
Comunicación de la Universidad de Palermo.*

TESIS SOMETIDA A DEFENSA PARA CUMPLIR LOS REQUERIMIENTOS

PARA EL TÍTULO DE:

MAGÍSTER DE LA UNIVERSIDAD DE PALERMO

EN EDUCACIÓN SUPERIOR

ANDRÉS OLAIZOLA

2016

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. Martín Aiello y a la Lic. Rosana Álvarez.

Al Mg. Oscar Echeverría y al Arq. y Prof. Carlos Caram.

A las profesoras y los profesores de Comunicación Oral y Escrita: Dardo Dozo, Marcela Gómez Kodela, María Fernanda Guerra, Alberto Harari, Rony Keselman, Claudia Kricún, Andrea Lobos, Beatriz Matteo, Gastón Monjes, Jorge Pradella, Delia Beatriz Robles, Fernando Rolando, Ayelén Rubio, Silvina Sotera, Claudia Stigol, Claudio Vigovski y Marina Zurro.

A la Mg. Laura Di Marzo.

A la Dra. Cathy Burnett Ed. D.

Al Prof. John R. Hayes.

RESUMEN DE LA TESIS

Las prácticas letradas vernáculas digitales de los estudiantes de la materia Comunicación Oral y Escrita de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo.

Por

Andrés Olaizola

2016

Doctora María Fernanda Cano, directora de Tesis.

El propósito de este trabajo es analizar las prácticas letradas vernáculas digitales de los estudiantes de la materia Comunicación Oral y Escrita de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. El trabajo sostiene que cuando los estudiantes escriben y leen textos digitales fuera de la esfera académica ejecutan de forma competente ciertos procesos detallados en los modelos cognitivos de composición de textos, procesos que son fundamentales en la producción y comprensión de discursos científico-académicos.

La revisión de la literatura crítica establece que las prácticas letradas vernáculas digitales, a partir de sus rasgos distintivos, tienen el potencial de fomentar, facilitar y expandir los procesos que se desarrollan en los dos componentes principales así como en los distintos subcomponentes del modelo sociocognitivo de composición de textos de Hayes (1996).

Con el objetivo de observar si las conclusiones parciales que se obtienen en el diseño bibliográfico se confirman con el diseño de campo, se realiza una encuesta a

una muestra seleccionada de estudiantes de veinticinco cursos de la materia Comunicación Oral y Escrita de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo que se impartieron durante el segundo cuatrimestre del año 2014. El cuestionario releva las prácticas letradas vernáculas digitales y las prácticas letradas académicas analógicas de los estudiantes. Los datos recolectados se analizan, en primer lugar, de forma cuantitativa, para después articularse con un análisis de tipo cualitativo.

A partir de lo relevado, se observa que los estudiantes encuestados que escriben textos vernáculos digitales reflexionan sobre sus audiencias potenciales, el tema y los propósitos de sus textos en mayor medida que cuando escriben textos académicos.

Se concluye que la escritura y la lectura vernáculas digitales tienen el potencial de fomentar y expandir las capacidades y procesos del componente emotivo-motivacional, la memoria activa y a largo plazo y los procesos cognitivos que se desarrollan en el individuo. A su vez, las prácticas letradas vernáculas digitales permiten acceder a una miríada de audiencias y colaboradores reales, que tienen la posibilidad de evaluar, coproducir y difundir los textos, así como de enseñar y aprender de los escritores digitales.

TABLA DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	pág. 1
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	pág. 8
2.1. Contextualización	pág. 8
2.2. La alfabetización académica en la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo	pág. 14
3. CRÍTICAS CONTRA LAS PRÁCTICAS LETRADAS VERNÁCULAS DIGITALES	pág. 24
4. MARCO TEÓRICO	pág. 38
4.1. La escritura y la lectura en entornos digitales	pág. 38
4.1.1. Hipertextualidad	pág. 38
4.1.2. Intertextualidad explícita y proactiva	pág. 40
4.1.3. Multimodalidad	pág. 43
4.1.4. Interconectividad	pág. 46
4.2. Géneros discursivos digitales	pág. 50
4.3. Alfabetización digital	pág. 52
4.4. Defensa de las prácticas letradas vernáculas digitales	pág. 55
4.5. Prácticas letradas vernáculas digitales	pág. 63
4.6. Los modelos cognitivos del proceso de composición de textos	pág. 70
4.6.1. Prosa basada en el escritor (Flower, 1979)	pág. 72
4.6.2. La escritura como proceso cognitivo (Flower y Hayes, 1981)	pág. 73
4.6.3. La escritura como transformación del conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992)	pág. 78

4.6.4. La ampliación del modelo de Hayes (1996)	pág. 79
4.7. El proceso de composición de textos y los entornos digitales	pág. 83
5. METODOLOGÍA	pág. 99
5.1. Antecedentes	pág. 99
5.2. Instrumento de recolección de datos	pág. 102
5.3. Muestra. Forma de administración. Prueba piloto	pág. 106
5.4. Recolección de datos	pág. 108
6. ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOLECTADOS	pág. 111
6.1. Análisis cuantitativo de los datos recolectados de las preguntas 1 a 7	pág. 111
6.1.1. Alfabetización académica en el nivel educativo medio	pág. 112
6.1.2. Composición de textos académicos	pág. 114
6.2. Análisis cuantitativo de los datos recolectados de las preguntas 8 a 17 articulado con análisis cualitativo de los datos recolectados de las preguntas 8.1, 16.1. y 17.1	pág. 121
6.2.1. Composición de textos vernáculos	pág. 124
6.2.2. Composición de textos vernáculos digitales	pág. 127
7. CONCLUSIONES	pág. 156
7.1. Las tres “C”	pág. 160
7.1.1. Creatividad	pág. 160
7.1.2. Colaboración	pág. 161
7.1.3. Compromiso	pág. 162
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	pág. 165
9. APÉNDICES	pág. 186

TABLA DE FIGURAS

Figura N° 1: Pregunta N° 1	pág. 113
Figura N° 2: Pregunta N° 1.1	pág. 113
Figura N° 3: Pregunta 1.1.1	pág. 114
Figura N° 4: Pregunta N° 1.2	pág. 114
Figura N° 5: Pregunta N° 2	pág. 116
Figura N° 6: Pregunta N° 3	pág. 117
Figura N° 7: Pregunta N° 4	pág. 117
Figura N° 8: Pregunta N° 5	pág. 118
Figura N° 9: Pregunta N° 6	pág. 121
Figura N° 10: Pregunta N° 7	pág. 121
Figura N° 11: Pregunta N° 8	pág. 127
Figura N° 12: Pregunta N° 9	pág. 129
Figura N° 13: Pregunta N° 10	pág. 129
Figura N° 14: Pregunta N° 11	pág. 132
Figura N° 15: Pregunta N° 12	pág. 133
Figura N° 16: Pregunta N° 13	pág. 134
Figura N° 17: Pregunta N° 14	pág. 135
Figura N° 18: Pregunta N° 15	pág. 136
Figura N° 19: Pregunta N° 15.1	pág. 136
Figura N° 20: Pregunta N° 16	pág. 139
Figura N° 21: Pregunta N° 17	pág. 139

1. INTRODUCCIÓN

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación cambiaron la manera en que leemos, escribimos y pensamos. Los entornos digitales, con sus rasgos distintivos y características formales, permiten expandir nuestra concepción de la escritura y la lectura.

En los entornos digitales, la práctica de la escritura requiere un análisis crítico y una selección cuidadosa de diferentes elementos multimodales. Para componer un texto, los escritores digitales pueden emplear palabras, imágenes, videos, sonido, esquemas de diseño, elementos interactivos, etc. El escrito puede basarse en un esquema de composición lineal, pero también puede emplear la no linealidad. A su vez, la conectividad y la interactividad conllevan a que la escritura no esté necesariamente diferida en tiempo y en espacio: la publicación, la recepción y la retroalimentación pueden realizarse prácticamente de forma simultánea.

La Web 2.0 permite que los usuarios desarrollen por su cuenta contenidos digitales en diferentes medios y géneros para publicarlos y diseminarlos en y a través de distintos espacios y plataformas; por lo tanto, todo lector es al mismo tiempo un escritor, editor y distribuidor. Incluso para aquellos usuarios que no producen contenidos, la lectura se complejiza, ya que es necesario comprender una gramática verbal, visual e interactiva, a través de la cual los textos digitales construyen significado.

Estas nuevas formas de leer y de escribir repercuten en todos los ámbitos sociales, económicos y culturales, incluida la esfera de la educación superior. Internet y los diversos dispositivos y medios digitales han transformado cómo investigamos, producimos, diseñamos, enseñamos y aprendemos.

Al observar el contexto actual de la universidad argentina, puede establecerse que la escritura y la lectura digitales ingresan a las aulas principalmente a través de tres vías: la de la institución, representada por los proyectos y grupos de investigación, espacios curriculares y carreras de grados y posgrado en donde, con diferentes niveles de apoyo institucional, se enseña e investiga acerca de las prácticas letradas digitales (Piscitelli, Adaime y Binder, 2010; Universidad de Buenos Aires, s/f)¹; la del docente, que consiste en los proyectos, módulos de contenidos o actividades didácticas que abordan esta temática desarrollados de forma independiente por profesores de asignaturas ligadas o no a la alfabetización digital (Sorrivas, 2014); y la de los estudiantes, integrada por las acciones y estrategias orientadas a facilitar su propio aprendizaje (Jenkins, Clinton, Purushotma, Robinson, Weigel, 2006) o cometer actos de deshonestidad académica (Sousa Dias, 2012) y por las huellas de las prácticas letradas vernáculas digitales (redes sociales, chat, mensajes de texto, etc.) que los profesores observan en sus producciones académicas (Blanco, 2013; Riera, Skubij y Navarro, 2012).

Estas tres vías no están aisladas entre sí, antes bien la presencia de una puede desencadenar el surgimiento de otra. Podríamos incluso identificar dos grandes dinámicas en sus comportamientos.

En la primera dinámica, el ingreso en el aula de las prácticas letradas digitales de la mano de los estudiantes desencadena que el docente, debido a su propio interés por el campo de las TIC, desee integrarlas de forma sistemática a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Y no sólo esto, sino que el análisis crítico de la lectura y la escritura digitales tiene como correlato que el docente reflexione sobre las nuevas

¹ Debe aclararse que este análisis no toma en consideración las experiencias desarrolladas por instituciones universitarias que ofrecen cursos *online* o virtuales.

formas en las que los estudiante aprenden en el marco de los entornos digitales y cómo las estrategias didácticas deben adaptarse a esta coyuntura.

A menudo, estas iniciativas de docentes individuales redundan en que las universidades de las que forman parte las tomen como antecedentes para organizar materias, cursos, carreras de posgrado o grupos de investigación que tengan como objetivo analizar cómo impactan la composición y la lectura de textos digitales en el aula universitaria. Los cada vez más usuales artículos en revistas académicas, libros y publicaciones digitales (Fortuna, 2015; Grimm, 2015; Hicks, 2009; Johnson, 2015; National Writing Project, DeVoss, Eidman-Aadahl y Hicks, 2010) que relatan experiencias institucionales e individuales con la escritura digital, los congresos y las reuniones científicas centradas en educación y TIC y las páginas Web especializadas en las prácticas letradas digitales permiten visualizar esta dinámica.

La segunda dinámica también se inicia cuando la lectura y la escritura digitales ingresan por la vía de los estudiantes, pero se diferencia de la primera por cómo reaccionan los docentes y la institución. Cuando los estudiantes “copian y pegan”, emplean en sus textos académicos elementos de una escritura ideofonemática (Cassany, 2012), utilizan fuentes y documentos digitales de diversa calidad o se unen a grupos de Facebook de alumnos de la misma carrera, entre otras prácticas, la reacción de los profesores y la universidad oscila entre el nulo interés y el más exacerbado rechazo ante este nuevo contexto. Esta última postura es la que más resuena en la sociedad en general, sobre todo por su virulencia y tremendismo, lo que la hace sumamente atractiva para ciertos medios periodísticos.

Uno de los argumentos centrales de las críticas contra la lectura y la escritura digitales es que degradarían las prácticas discursivas y de pensamiento académicas. Los docentes y especialistas que comparten esta hipótesis suelen afirmar que las

dificultades de lectocomprensión que poseen muchos estudiantes universitarios ingresantes, y que se visibiliza a partir de sus experiencias personales como docentes (Lehmann, 2006; Peiro, 2012; Sousa Dias, 2012) o en los pobres resultados de diferentes cursos de nivelación, pruebas y evaluaciones provinciales o nacionales (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, 2012; Miguel, 2013; Tapia, 2013), tienen dos orígenes principales: el bajo nivel de los estamentos educativos anteriores y la influencia negativa de las TIC.

Es en este último punto en el que deseamos enfocar nuestro trabajo. Sabemos que hay muchos estudiantes ingresantes a la universidad que tienen problemas en lo que respecta a la composición y la comprensión de textos académicos. Sin embargo, no consideramos que su bajo desempeño en dicha área sea consecuencia de las prácticas letradas digitales que desarrollan en su ámbito privado. Es más, sostenemos que cuando los estudiantes escriben y leen textos digitales fuera de la esfera académica ejecutan de forma competente ciertos procesos detallados en los modelos cognitivos de composición de textos, procesos que son fundamentales en la producción y comprensión de discursos científico-académicos.

Por lo tanto, postulamos que es necesario integrar las prácticas letradas vernáculas digitales al proceso de alfabetización académica. Sostenemos que, en primer lugar, debemos reconocer los posibles beneficios de las prácticas letradas vernáculas digitales a la enseñanza de la composición de textos académicos.

Si asumimos que las formas de escritura y de lectura en y a través de los entornos digitales no son intrínsecamente negativas, sino que pueden facilitar la enseñanza de la cultura discursiva académica, entonces las mismas adquirirían la legitimidad necesaria para que sean incluidas como parte de los contenidos curriculares de las materias dedicadas a la alfabetización académica.

Entonces, la enseñanza sistemática de las prácticas de producción y de análisis de materiales digitales como parte del proceso de alfabetización académica adquiere relevancia, porque, justamente, dichas formas de lectura y de composición de textos digitales potenciarían y mejorarían determinadas estrategias del proceso de escritura que se emplean en las prácticas de lenguaje y de pensamiento propias de la esfera de la educación superior.

Sobre la base de estos elementos, el presente trabajo analizará las prácticas letradas vernáculas digitales y las prácticas letradas académicas analógicas de los estudiantes de la materia Comunicación Oral y Escrita de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo.

A continuación, pasaremos a detallar cada uno de los aspectos de nuestro tema de estudio. En primer lugar, nos centramos en las prácticas letradas vernáculas digitales de los estudiantes, porque consideramos que, sobre la base de nuestro marco teórico, potencian determinadas estrategias e instancias del proceso de composición de textos, tal como es descripto por los modelos cognitivos.

En segundo lugar, en tanto que sostenemos que la lectura y la escritura digitales que desarrollan los estudiantes fuera del aula poseen determinados beneficios para con el proceso de composición, deseamos observar si las prácticas letradas académicas analógicas, tal como se enseñan en la Facultad de Diseño y Comunicación, tienen consecuencias positivas similares.

En la Facultad de Diseño y Comunicación, el proceso de alfabetización académica es llevado a cabo a partir de las materias Introducción a la Investigación y Comunicación Oral y Escrita. Las asignaturas, ubicadas respectivamente en el primer y en el segundo cuatrimestre del primer año de todas las carreras de la facultad, se complementan entre sí: por un lado, Introducción a la Investigación se centra en la

metodología de la investigación científica; por el otro, Comunicación Oral y Escrita intenta desarrollar y fortalecer las competencias de lectoescritura propias de un estudiante universitario.

La elección de la población a estudiar responde a la experiencia adquirida impartiendo la asignatura Comunicación Oral y Escrita, donde hemos observado que muchos estudiantes que cursan la materia presentan dificultades en lo que respecta a la composición y comprensión de textos del género discursivo académico. Por lo tanto, como docente-investigador de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, deseamos aportar una solución posible para esta problemática que se repite todos los cuatrimestres.

Finalmente, de los diferentes procesos del proceso de composición de textos nos enfocaremos en la definición del problema retórico que debe afrontar el escritor, es decir, el análisis y la valoración que debe realizar el autor en lo concerniente a la audiencia potencial, al tema y al propósito de su texto (Flower y Hayes, 1981). Podría decirse que, al tener en cuenta el problema retórico de la situación de comunicación, el autor desarrolla una “perspectiva retórica de la escritura”.

Por último, detallaremos brevemente las partes de nuestro trabajo. Primero, realizaremos el planteamiento del problema que abordaremos, describiendo aspectos de la estructura la Universidad de Palermo y detallando el proceso de alfabetización académica en la Facultad de Diseño y Comunicación.

Después, reproduciremos algunas de las críticas contra las prácticas letradas digitales, sobre todo aquellas que subrayan su supuesta influencia negativa para con la escritura y la lectura académicas.

En tercer lugar, expondremos nuestro marco teórico, el cual se divide en siete apartados: “La escritura y la lectura en entornos digitales”, “Géneros discursivos

digitales”, “Alfabetización digital”, “Defensa de las prácticas letradas vernáculas digitales”, “Prácticas letradas vernáculas digitales”, “Los modelos cognitivos del proceso de composición de textos” y “El proceso de composición y los entornos digitales”.

A continuación, desarrollaremos el capítulo metodológico, en donde se mencionan los antecedentes de nuestra investigación, se describe el diseño del instrumento de recolección de datos, se especifica la muestra seleccionada y la forma de administración del instrumento, se menciona la prueba piloto realizada y se detalla la recolección de datos.

En cuarto lugar, se desarrolla el análisis y la interpretación de los datos recolectados.

Finalmente, presentaremos las conclusiones de nuestro trabajo.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. Contextualización

El problema que aborda el siguiente proyecto de tesis se circunscribe al ámbito de los estudiantes que cursan la materia Comunicación Oral Escrita de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo.

La Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo es una institución de educación superior universitaria de gestión privada que se encuentra ubicada en el barrio de Palermo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. La Facultad tiene cuatro sedes. La sede central se ubica en Mario Bravo 1050, edificio que comparte con la Facultad de Derecho, la Facultad de Ingeniería y la Biblioteca de la Universidad. Las otras sedes se localizan en Jean Jaurés 932, Ecuador 931 y Cabrera 3641.

La Facultad de Diseño y Comunicación comienza sus actividades académicas en 1997. En ese momento, comprendía dos escuelas, la de Diseño y la de Comunicación. Dos años después, las Escuelas de Diseño y de Comunicación de la Facultad contaban entre las dos con siete departamentos: Diseño Gráfico y Visual, Diseño de Interiores, Diseño Textil y de Indumentaria, Expresión Oral y Escrita, Relaciones Públicas, Diseño de Imagen y Sonido, e Integración y Proyectos Profesionales (CONEAU, 1999: 26).

El rápido crecimiento de la matrícula hizo que, tanto la Facultad como la Universidad, se mudaran de su ubicación original, entre las calles Charcas y Anchorena, a Mario Bravo 1302. En poco tiempo, la Facultad de Diseño y Comunicación se expandió de tal manera que hizo que, en el año 2000, se trasladara a la sede actual, Mario Bravo 1050, y que la Facultad de Ciencias Sociales se reubicara,

en el año 2002, en otro edificio cercano (Mario Bravo 1259). En el año 2004, a partir del crecimiento sostenido de la matrícula, se inaugura la sede de Jean Jaurés 932.

Al mes de agosto de 2014, en la Facultad de Diseño y Comunicación se dictan treinta y nueve carreras, dieciséis de las cuales son licenciaturas o tienen una duración de cuatro años (Diseño de Espacios Comerciales, Diseño de Imagen Empresaria, Diseño de Imagen y Sonido, Diseño de Interiores, Diseño de Packaging, Diseño Editorial, Diseño Industrial, Diseño Textil e Indumentaria, Licenciatura en Comunicación Audiovisual, Licenciatura en Dirección Cinematográfica, Licenciatura en Dirección de Arte Publicitario, Licenciatura en Dirección Teatral, Licenciatura en Diseño de Espectáculos, Licenciatura en Fotografía, Licenciatura en Publicidad, Licenciatura en Relaciones Públicas).

En la institución también se dictan carreras de tres (Actuación Profesional, Comunicación Web, Diseño de Historieta, Diseño de Información, Diseño de Joyas, Diseño de Juegos Interactivos, Diseño de Mobiliario) y dos años de duración (Comunicación de Moda, Fotografía de Moda, Ilustración, Organización de Eventos, Organización de Torneos y Competencias, Producción de Espectáculos, Producción de Moda, Producción Musical, Tecnicatura en Marketing de la Moda, Tecnicatura en Moldería y Confección en Indumentaria).

La Facultad también cuenta con tres licenciaturas de un año (Licenciatura en Diseño, Licenciatura en Negocios de Diseño y Comunicación y Licenciatura en Televisión), destinadas a egresados de carreras universitarias de cuatro años, y posee un Programa de Posgrado que ofrece la Maestría y el Doctorado en Diseño (CONEAU, 2001, 2012).

La Facultad de Diseño y Comunicación mantiene convenios con cuatro universidades extranjeras: la Universitat de Barcelona, la Universidad de la Sorbonne

Nouvelle Paris III, la Virginia Commonwealth University y la New York University. A través de los convenios, estas instituciones brindan asesoramiento académico y curricular, y capacitación e intercambio docente (CONEAU, 2001: 2).

En cuanto al perfil de los estudiantes de la Facultad de Diseño y Comunicación es menester detallar que el mismo cambia de acuerdo al turno de cursada. La mayoría de los alumnos del turno mañana y tarde provendrían de familias con recursos altos, que cuentan con la posibilidad de costear sus estudios, con lo cual no tienen necesidad de trabajar. En contraposición, una parte muy importante de los estudiantes del turno noche trabajan para pagar sus estudios.

De acuerdo a testimonios de docentes recolectados para la evaluación externa de la Universidad de Palermo, pero que pueden aplicarse específicamente al caso de la Facultad, una gran mayoría de los alumnos finalizó sus estudios secundarios en colegios privados y “provienen de familias de clase media alta; en muchos casos, sus padres son propietarios de empresas medianas o pequeñas en las que los jóvenes se proponen insertarse al terminar sus estudios” (CONEAU, 1999: 59).

A partir de la devaluación de la moneda en el 2003, se produjo un aumento de estudiantes extranjeros en las universidades argentinas, especialmente en las privadas (Hermo y Pittelli, 2008: 262). La Universidad de Palermo desarrolló una política especial de captación de estudiantes extranjeros a partir de la organización de reuniones informativas en distintos países de América Latina, campañas publicitarias en canales de televisión por cable panregionales (Fox, Universal Channel, AXN, etc.), páginas Web institucionales, etc. De las facultades de la Universidad, la Facultad de Diseño y Comunicación y la Facultad de Ciencias Económicas fueron las que más estudiantes extranjeros recibieron.

Durante la década los noventa, las iniciativas en materia de investigación en la Facultad surgieron como resultado de una propuesta individual o a partir de la publicación de algún número monográfico o antología de una de las revistas académicas. La creación del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación en 2000, el establecimiento de la Maestría en Diseño en el 2001, la organización del Primer Congreso de Enseñanza del Diseño en 2010 y la conformación de las Comisiones de Posgrado en 2010 pueden considerarse como antecedentes a la organización de un proyecto programático de fortalecimiento e impulso de la actividad investigativa (Facultad de Diseño y Comunicación, 2014a; Steiner, 2012b).

En febrero del 2011, la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo inicia el Programa de Investigación 2011-2015, cuya propuesta consiste en “la generación de un espacio de legitimidad institucional de prácticas orientadas hacia la investigación que la Facultad ha ido delimitando a través de los años de acuerdo a criterios conducentes hacia la excelencia académica y formativa” (Facultad de Diseño y Comunicación, 2014a).

Según Roberto Céspedes (2013: 177), uno de los responsables de la iniciativa, el Programa de Investigación “propone la formación de equipos de trabajo para la reflexión académica, la producción teórica y la generación de conocimiento en los campos disciplinares y profesionales en los que actúa la Facultad”. Mara Steiner (2012a: 99), que se desempeñó como coordinadora del Programa, sostiene que con el proyecto se legitiman y se dan continuidad a las tareas de investigación que se han desarrollado en la institución, siguiendo un modelo pedagógico que articula el universo académico y la realidad profesional.

La Facultad realiza diversas actividades de extensión, sobre todo a partir de ofertas culturales y académicas gratuitas y abiertas a la comunidad en general. En este

rubro, se destacan el Encuentro Latinoamericano de Diseño, los Seminarios de Autor en Teatro y Espectáculo “Escena Creativa”, el Open DC, Fragmentos en Escena, así como distintas jornadas, talleres, clínicas y conferencias de especialistas en diseño, producción audiovisual, publicidad, marketing, moda y tendencias, etc.

La Facultad también posee una importante presencia en Internet. No sólo cuenta con una página institucional, sino que emplea las diferentes herramientas y posibilidades de la Web 2.0. Las carreras, los servicios y los eventos de la Facultad tienen perfiles, cuentas y páginas en Facebook, Twitter, Google +, Instagram y YouTube (Sorrivas, 2013).

En lo que respecta al modo de organización de la Facultad, es menester hacer referencia al trabajo de Juan Ignacio Doberti y Karina Marzoa (2009: 14), quienes enumeran los distintos niveles de autoridad de las instituciones de educación superior y detallan sus unidades y órganos de gobierno. Los autores identifican siete niveles de autoridad con sus respectivas unidades y órganos de gobierno, los cuales pueden ser colegiados o unipersonales. Para nuestro trabajo, sólo tomaremos las unidades del nivel uno de autoridad (departamento, área o cátedra).

En la Facultad de Diseño y Comunicación coexisten la cátedra y el departamento como unidades operativas básicas. Es necesario aclarar que este modo de organización no es exclusivo de la Facultad, sino que se da en todas las facultades de la Universidad de Palermo (CONEAU, 1999: 48). Más aún, según Juan Carlos Del Bello, Osvaldo Barsky y Graciela Giménez (2007: 292), la organización mixta, en donde la organización departamental convive con la organización vertical de facultades y cátedras, es usual en las universidades de gestión privada.

En la organización mixta, las facultades “tienen a cargo la prestación del servicio de educación de grado, con carreras concretas bajo su responsabilidad”.

Luego, internamente, las facultades conforman departamentos disciplinares que dictan materias afines (Del Bello, Barsky y Giménez, 2007: 292).

En la Facultad de Diseño y Comunicación, la cátedra es unipersonal. En nuestro caso, al mes de agosto de 2014 (2° cuatrimestre), la materia Comunicación Oral y Escrita es dictada por diecinueve profesores, que constituyen diecinueve cátedras diferentes del mismo espacio curricular. Si bien cada cátedra posee un estilo particular de enseñanza, todas deben cubrir los contenidos mínimos establecidos en el programa de cada materia, delineado por el departamento disciplinar correspondiente. Doberti y Marzoa (2009: 16) señalan que el tipo de cátedra que funciona como “espacio individual de prestación de enseñanza” se da en muchas universidades de gestión privada, en algunas de gestión estatal y en las instituciones de educación superior no universitarias.

Las distintas cátedras unipersonales se agrupan en torno de doce departamentos o “áreas académicas” (Audiovisual, Comunicación Corporativa y Empresaria, Comunicación y Creatividad Publicitaria, Diseño de Espacios, Diseño de Objetos y Productos, Diseño Visual, Estudios Avanzados, Investigación y Expresión, Moda y Tendencias, Multimedia Digital, Negocios y Teatro y espectáculos). Antes de continuar, cabe hacer una aclaración con respecto a la terminología y las características de las unidades del primer nivel de autoridad que existen en la Facultad.

Como en la mayoría de las instituciones, en la Facultad, la estructura formal es distinta que la estructura real. Si bien la denominación oficial es “área académica”, en la realidad, estas unidades funcionan como un departamento. Además, en la documentación interna (planificaciones académicas, informes, encuestas, etc.) de muchas áreas se utiliza la palabra “departamento”.

Los departamentos/áreas se hacen cargo del dictado de varias materias de una disciplina “y los docentes pueden ser asignados a distintas asignaturas, por lo cual, se gana en flexibilidad en la asignación de docentes a cursos y se facilita la adaptación ante cambios en la demanda de materias por parte de los alumnos” (Doberti y Marzoa, 2009: 18).

Los departamentos o áreas académicas están encargados de delinear los programas de las materias que agrupan, organizan los proyectos pedagógicos correspondientes, premian los mejores trabajos prácticos finales de los alumnos que rinden en mesas de examen regulares, revisan y actualizan la bibliografía obligatoria de cada asignatura, entre otras tareas. Los departamentos de la Facultad poseen un alto grado de organización colegiada, la cual “facilita el intercambio docente, otorga movilidad interna y flexibilidad en la distribución del trabajo” (Doberti y Marzoa, 2009: 18). Sin embargo, la organización colegiada no sería del todo pura: por un lado, los departamentos están conformados por docentes de igual jerarquía que pueden participar en las tareas académicas y de gestión; pero por el otro, la dirección del departamento no se alterna entre los profesores, sino que es ejercida por un “coordinador” designado por el decanato.

2.2. La alfabetización académica en la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo

Para definir el problema que abordaremos en este trabajo es menester hacer una breve referencia al proceso de alfabetización académica, cómo fue abordado por las universidades y cuáles son las problemáticas que afrontan los estudiantes ingresantes. Más adelante, nos centraremos específicamente en el proceso de

alfabetización académica de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo.

En primer lugar, la alfabetización académica se concibe como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2010: 13-14). El concepto engloba, por un lado, las prácticas de lenguaje y los esquemas de pensamiento del ámbito académico; y por el otro, el proceso a través del cual se logra ingresar como miembro a la comunidad científica y/o profesional, “precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso”.

Durante los últimos veinte años, el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura académica en el ámbito de la educación superior ha experimentado avances, sobre todo debido a una toma de conciencia por parte de las instituciones ante las dificultades que experimentan gran parte de los estudiantes en lo que respecta a la comprensión y elaboración de productos discursivos científico-académicos.

Si bien muchas instituciones de educación media tienen instancias curriculares o extracurriculares relacionadas con la lectura y escritura en el ámbito académico, lo cierto es que no todos los alumnos ingresantes a la universidad poseen estos conocimientos previos. Antes de que se comenzaran a implementar en el nivel superior asignaturas sobre alfabetización académica, la institución les pedía a estos estudiantes que adquirieran en muy poco tiempo todo un bagaje de nuevos conocimientos teóricos, formales y metodológicos. Es más, les pedía que en unas cuantas clases ya formaran parte de una cultura discursiva completamente nueva. Por otro lado, aquellos alumnos que tenían una cierta formación en la producción y la

comprensión de géneros discursivos académicos, al ingresar en el nivel superior, debían ser capaces de integrar los nuevos conocimientos con los antiguos, perfeccionándolos, logrando una mayor sistematización de los mismos. Este esquema profundizaba las diferencias de conocimiento de los estudiantes, en gran medida marginando a aquellos que carecían de las prácticas de lenguaje correspondientes al ámbito académico.

Desde mediados de la década del noventa, esta situación ha venido cambiando. Distintas instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, fueron incorporando en sus planes de estudio asignaturas, talleres o seminarios para alfabetizar académicamente a los alumnos ingresantes.

En la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, el proceso de alfabetización académica es llevado a cabo a partir de las materias Introducción a la Investigación y Comunicación Oral y Escrita, que conforman el llamado Núcleo de Formación Académica (NFA). Estas asignaturas brindan contenidos formativos generales, vinculados con el desarrollo de competencias y destrezas imprescindibles para los estudios universitarios. Se espera que los alumnos que cursen el NFA puedan desarrollar habilidades metodológicas para la investigación, ejercitar la escritura académica, elaborar documentos universitarios y perfeccionar la expresión oral.

La institución concibe al NFA como “el primer paso en la formación estrictamente académica, en investigación y elaboración de textos”, que culmina en el Proyecto de Graduación (PG), desarrollado en las asignaturas Seminario de Integración I y II de las carreras de cuatro años (Caram y Noriega, 2008: 97), y que consiste en la elaboración de una tesina de grado.

El modelo pedagógico que sigue la Facultad es el del currículum por proyecto, el cual considera a la producción como centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje y al aula taller como principal estrategia. En este modelo, el rol del estudiante es central, ya que participa activamente en los procesos educativos. Por otro lado, el docente se concibe como “líder mediador entre los contenidos, la planificación, los proyectos pedagógicos y los estudiantes” (Caram, 2009: 22).

A partir del modelo del currículum por proyecto, la Facultad organiza los Proyectos Pedagógicos, que “conforman una unidad de asignaturas vinculadas entre sí tanto en contenidos, en producción como en ciertas formalidades de presentación” (Facultad de Diseño y Comunicación, 2014b). De acuerdo con la institución, los Proyectos Pedagógicos tienen como objetivo “elevar la calidad académica, integrar a los profesores, reflexionar sobre la práctica y promover una evaluación formativa y sumativa en todas las instancias”, además de visibilizar la producción de los estudiantes” (Caram, 2014: 130). En la actualidad, hay veintitrés Proyectos Pedagógicos (Facultad de Diseño y Comunicación, 2014b).

La materia Comunicación Oral y Escrita se dicta en el segundo cuatrimestre del primer año de todas las carreras de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. La asignatura forma parte del Área Académica Investigación y Expresión.

De acuerdo con la *Planificación académica* o programa modelo de la materia, que establece los contenidos mínimos que debe impartir cada docente, en Comunicación Oral y Escrita “el estudiante se introduce en la práctica de la comunicación oral y escrita para poder expresar sus ideas y proyectos en una presentación”. El objetivo es que el estudiante adquiera “estrategias y técnicas para hablar y escribir de forma concisa” y que se desenvuelva “con soltura y solvencia

tanto en sus discursos como en sus planteos teóricos” (Facultad de Diseño y Comunicación, s/f).

Comunicación Oral y Escrita forma parte del Proyecto Pedagógico “Proyectos Jóvenes de Investigación y Comunicación”, el cual es coordinado por el Equipo de Gestión Académica.

Como parte de su Proyecto Pedagógico, los estudiantes de Comunicación Oral y Escrita deben investigar sobre una historia familiar (migraciones, personajes pintorescos de la familia, objetos que pasan de generación en generación, etc.) y componer un relato visual y escrito. En lo que respecta al texto, éste debe integrar de forma coherente secuencias narrativas, expositivo-explicativas y argumentativas. El texto, a su vez, debe ser cohesivo, coherente, adecuado y gramaticalmente correcto.

Los trabajos finales se presentan durante la Semana de Proyectos Jóvenes. En ese espacio, los estudiantes exponen oralmente los proyectos que han elaborado durante el cuatrimestre ante sus compañeros y el docente.

Los contenidos básicos de la materia se encuentran divididos en diez módulos, los cuales desarrollan distintos aspectos de la comunicación oral y escrita y elementos relacionados con el proceso de alfabetización académica. A continuación, se detallan cada uno de los módulos:

- 1) Módulo N° 1: Introducción a la comunicación oral y escrita.
- 2) Módulo N° 2: Los elementos básicos de la comunicación.
- 3) Módulo N° 3: Las variables lingüísticas.
- 4) Módulo N° 4: El proceso de expresión y comunicación oral.
- 5) Módulo N° 5: La oralidad y las características del registro no verbal.
- 6) Módulo N° 6: La comunicación eficaz: técnicas de oratoria.
- 7) Módulo N° 7: La comunicación y el registro escrito.

- 8) Módulo N° 8: El proceso de escritura y la textualidad.
- 9) Módulo N° 9: El proceso de escritura y las formas discursivas.
- 10) Módulo N° 10: La comunicación profesional (Facultad de Diseño y Comunicación, s/f).

Los alumnos de Comunicación Oral y Escrita deben realizar durante la cursada una serie de trabajos prácticos que posibiliten la apropiación de los contenidos teóricos, procedimentales y actitudinales trabajados en el aula.

Al mismo tiempo, como en todas las materias de la Facultad, la asignatura requiere la realización de un trabajo práctico final, que, en este caso, es el relato visual y escrito sobre la historia familiar. Una vez aprobado, el trabajo práctico final será defendido en la instancia del examen final.

Al finalizar la mesa examinadora, el docente debe elegir los mejores dos trabajos prácticos finales de los estudiantes que hayan aprobado el examen final. De entre todos premiados, la Facultad selecciona los mejores proyectos y produce una publicación enmarcada en la línea editorial *Creación y Producción en Diseño y Comunicación* (Facultad de Diseño y Comunicación, 2014c).

La *Planificación académica* de Comunicación Oral y Escrita sugiere los siguientes seis trabajos prácticos:

- 1) Trabajo práctico N° 1: Argumentación oral y escrita.
- 2) Trabajo práctico N° 2: Comunicación gráfica, imágenes conceptuales y texto de ficción.
- 3) Trabajo práctico N° 3: El relato familiar: delimitación del proyecto.
- 4) Trabajo práctico N° 4: Historia de mi familia: delimitación del tema.
- 5) Trabajo práctico N° 5: El plan de investigación: la estructura de los relatos.

- 6) Trabajo práctico N° 6: Avance del proyecto de investigación sobre una historia familiar (Facultad de Diseño y Comunicación, s/f).

Como se habrá observado, los trabajos prácticos de la materia se articulan de tal manera que el relato escrito y visual basado en la historia familiar es realizado a lo largo de la cursada, de modo que los estudiantes y el docente poseen el tiempo adecuado para transitar el proceso de composición del texto.

Al mes de agosto de 2014, hay veintiocho cursos de Comunicación Oral y Escrita, dictados por diecinueve docentes diferentes (Dardo Dozo, Marcela Gómez Kodela, Adriana Grinberg, María Fernanda Guerra, Alberto Harari, Rony Keselman, Claudia Kricún, Andrea Lobos, Beatriz Matteo, Gastón Monjes, Jorge Pradella, Delia Beatriz Robles, Fernando Rolando, Ayelén Rubio, Silvina Scheiner, Silvina Sotera, Claudia Stigol, Claudio Vigovski y Marina Zurro). La diferencia entre la cantidad de cursos y de docentes se explica porque hay profesores que dictan más de un curso (el profesor Dozo tiene a su cargo tres cursos; la profesora Grinberg, dos; la profesora Guerra, dos; el profesor Keselman, dos; la profesora Matteo, tres; y el profesor Rolando, tres).

Si bien la existencia de espacios curriculares interrelacionados para la enseñanza de las prácticas discursivas y de pensamiento propias de la educación superior es un aspecto sumamente positivo para la Facultad de Diseño y Comunicación, todavía existe un alto porcentaje de estudiantes ingresantes que experimentan dificultades para leer críticamente y producir un artículo teórico, un ensayo o una monografía.

Muchos de los estudiantes que cursan Comunicación Oral y Escrita afrontan esta difícil situación. En lo que respecta a la comprensión, se evidencian problemas en la selección de ideas principales, en la identificación de las hipótesis y los argumentos

de los textos, en la comparación de fuentes, entre los más relevantes. En la escritura, se observan problemas en el proceso de producción de textos argumentativos (elaborar una hipótesis, seleccionar y ordenar los argumentos, entre otros), en la estructura formal de los géneros discursivos académicos, y en la sintaxis, la ortografía y el léxico. En nuestra experiencia personal como docente de materias de alfabetización académica de la institución, los alumnos, al intentar desarrollar conceptos y argumentos complejos, suelen escribir oraciones y párrafos muy extensos, en los que está comprometida la cohesión y la coherencia textual.

El arquitecto y profesor de Artes Visuales Fernando Rolando (2014) forma parte de la Facultad de Diseño y Comunicación desde el año 1999. Durante su trayectoria académica, ha observado, mediante distintos instrumentos de diagnóstico, que muchos alumnos de Comunicación Oral y Escrita poseen ciertas deficiencias en su formación en el nivel secundario que restringen el desarrollo de sus procesos de comunicación social. De acuerdo con Rolando, y a partir de conversaciones mantenidas con otros docentes de la institución, dichos problemas comunicativos “pueden llegar a persistir a lo largo de la carrera, retardando el proceso de graduación final de los alumnos” (67).

En ejercicios realizados en clase, Rolando observó la existencia de un “patrón” simbólico y lingüístico que limita “los procesos naturales de los alumnos para generar y comunicar ideas propias”, lo cual tiene varias consecuencias. Una de ellas es que se genera de forma repetitiva “un mismo tipo de imagen simbólica y de significado” (67). La otra consiste en que se establece una incapacidad para desarrollar hipótesis de trabajo, tanto de lectura como de composición de textos (comunicación personal, 04 de junio, 2014).

Por último, al tratar de identificar el posible origen del mencionado esquema simbólico y lingüístico, Rolando explica que los alumnos mencionaron que en el colegio secundario “recurrían a estereotipos o modelos prearmados al realizar “trabajos de investigación” [con comillas en el original]”. Las fuentes de información a las que recurrían los estudiantes para la elaboración de dichos trabajos en el nivel medio eran poco confiables o muy generales (por ejemplo, Monografias.com, Elrincondelvago.com, Wikipedia, etc.). Como corolario, Rolando destaca amargamente que algunos alumnos le comentaron “que sólo habían leído tres libros en su vida en forma completa” (67).

El arquitecto y profesor universitario Carlos Caram es el coordinador del Equipo de Gestión Académica, que tiene a su cargo el Proyecto Pedagógico “Proyectos Jóvenes de Investigación y Comunicación”. En sus casi diez años de experiencia en dicha área académica, ha observado cambios en el perfil del estudiante ingresante.

Caram asegura que si bien los estudiantes ingresantes poseen algunas competencias de lectoescritura, sus principales dificultades durante el proceso de alfabetización académica son “generar textos coherentes y cohesivos”, “producir textos utilizando el lenguaje disciplinar” y tratar de evitar las marcas del discurso oral en la escritura. Para él, Comunicación Oral y Escrita es “una asignatura sumamente importante para darle expresividad e identidad a la escritura” de los alumnos. Sin embargo, explica que las materias Introducción a la Investigación y Comunicación Oral y Escrita no son suficientes para alfabetizar académicamente al ingresante, ya que sostiene que la enseñanza de las prácticas discursivas y de pensamiento propias de la educación superior es un proceso que debe darse de forma transversal al plan de

estudios: “cada docente debe tomar a la lectura y escritura específica [de su disciplina] como parte del contenido de su asignatura”.

Finalmente, Caram considera que las prácticas letradas digitales que los estudiantes desarrollan en su ámbito privado no repercuten negativamente en la lectura y la escritura académicas, siempre y cuando los alumnos “puedan distinguir niveles de lenguajes” y entiendan “que escribir significa tener algo académico que decir, así como leer significa reconstruir textos y no repetirlos” (comunicación personal, 13 de marzo, 2014).

Tras haber descrito ciertos aspectos que se relacionan con el problema a tratar, podemos enunciarlo de forma más breve a continuación: se ha evidenciado que muchos de los estudiantes que cursan la materia Comunicación Oral y Escrita presentan dificultades importantes en lo que respecta a las prácticas de lectura y de escritura propias de la esfera de la educación superior. Por lo tanto, dicha asignatura no estaría cumpliendo plenamente su objetivo principal de alfabetizar académicamente a todos los alumnos ingresantes.

3. CRÍTICAS CONTRA LAS PRÁCTICAS LETRADAS VERNÁCULAS DIGITALES

En la introducción al trabajo, hemos distinguido dos dinámicas cuando las prácticas letradas vernáculas digitales ingresan al aula universitaria a través de los estudiantes: los docentes y la institución las aceptan y tratan de integrarlas al proceso educativo o las ignoran y las critican ferozmente. En este capítulo, expondremos los principales argumentos contra la lectura y la escritura digitales. En el siguiente capítulo, los refutaremos a partir de nuestro marco teórico.

Antes de continuar, cabe destacar que la idea de que las prácticas letradas que desarrollan los estudiantes en los entornos digitales ocasionan dificultades de comprensión y producción de textos argumentativos y expositivo-explicativos suele complementarse con la postura de responsabilizar a los niveles primario y secundario del sistema educativo por las deficiencias en lectoescritura de los alumnos ingresantes al nivel superior. Es decir, las formas de lectura y de escritura que se dan en y a través del chat, las redes sociales, los blogs, los sistemas de mensajería instantánea, profundizarían el estado de “decadencia” de las competencias en lectoescritura de los estudiantes ingresantes, las cuales ya habían sido descuidadas por los niveles educativos primario y medio.

Estamos en desacuerdo con dicho diagnóstico, ya que, como explica Paula Carlino (2010: 22), esa afirmación se basa en la errónea suposición de que la escritura y la lectura son “habilidades separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina”. En contraposición, Carlino sostiene que la lectura y la escritura que se requieren en el nivel universitario se aprenden “en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada materia, y según la

posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien domina la materia y participa de estas prácticas lectoescritoras”.

El rechazo y las acusaciones contra las prácticas letradas vernáculas digitales pueden englobarse en una de las cuatro actitudes educativas respecto a la Web que identifica Kevin Leander (2009, citado en Cassany, 2012: 149): resistencia, sustitución, retorno y remedial. Claramente, las críticas son una actitud de resistencia, la cual considera que sólo se deben enseñar los géneros discursivos impresos, ya que garantizarían la adquisición de las capacidades básicas de lectura y escritura en un contexto de “crisis cultural”.

Muchas de las críticas contra la escritura y lectura digitales suelen surgir a partir de la difusión de los pobres resultados que obtiene en el área de composición y comprensión de textos un gran número de egresados del nivel medio o los estudiantes ingresantes a la universidad en diferentes cursos de nivelación, pruebas y evaluaciones provinciales o nacionales.

En el 2010, la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2012), dependiente de la Subsecretaría de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación de la Nación, realizó el Operativo Nacional de Evaluación 2010, en el que participaron las veinticuatro jurisdicciones educativas argentinas, con el fin de obtener resultados sobre el desempeño estudiantil (niveles bajo, medio y alto) y los factores escolares (historia escolar de los estudiantes, recursos) y extraescolares (nivel socio-económico y nivel educativo de las familias) que inciden en él.

El Operativo Nacional de Evaluación 2010 consistió en la aplicación de una prueba para las áreas del conocimiento Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales a una muestra de alumnos de nivel primario (3° y 6° grado) y a una muestra de estudiantes de nivel secundario (2° y 3° año). Uno de los rasgos

distintivos del operativo respecto a ediciones anteriores fue que la prueba “se aplicó a todos los estudiantes del último año de la escuela secundaria, sean éstos de 5° o 6° año según la estructura adoptada por cada jurisdicción o según se trate de estudiantes de la educación común o de la modalidad técnica” (6). Este es el aspecto que nos interesa destacar, ya que la mayoría de estos estudiantes ingresarán a instituciones de educación superior.

Específicamente, en el área de Lengua, los resultados fueron poco alentadores. El 26,3% de los alumnos que finalizan el nivel secundario se ubica en el nivel de desempeño Bajo: pueden abordar sólo los aspectos más superficiales del texto y realizan actividades mecánicas de lectura. Este resultado representa un aumento de 5 puntos porcentuales de estudiantes con desempeño bajo, respecto al Operativo Nacional de Evaluación 2007 (14-15).

Un año después de la publicación de los resultados del Operativo Nacional de Evaluación 2010, la Directora general de Planeamiento Educativo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Mercedes Miguel (2013), afirma que 7 de cada 10 estudiantes que egresan de la escuela secundaria de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires lo hacen “sin los saberes mínimos necesarios en matemática y práctica[s] del lenguaje”.

Esta preocupante situación queda patente cuando el estudiante ingresa a la universidad. De acuerdo con Andrea Estrada, el estudiante ingresante “con frecuencia carece de las competencias lingüísticas necesarias para comprender un texto académico y poder reproducirlo, tanto en forma oral como en forma escrita” (Peiro, 2012).

Los resultados desalentadores en lo que respecta a las competencias en lectocomprensión de los estudiantes ingresantes a la universidad no son privativos del

sistema educativo argentino. Lucía Araya Venegas (2007) cita tres investigaciones de universidades chilenas que concluyeron que “las cohortes de ingreso tienen serias deficiencias en la utilización de la escritura” (7).

Ellen N. Junn, *provost* y vice presidenta para asuntos académicos de San José State University hasta enero de 2014, explica que el sistema de la California State University está en crisis, porque más del cincuenta por ciento de los estudiantes ingresantes no cumplen con los requerimientos académicos mínimos para el ingreso. De acuerdo con Junn, los ingresantes no aprueban los exámenes de nivelación de Matemática e Inglés elementales (Lewin & Markoff, 2013).

El Departamento de Educación de Estados Unidos administra cada cuatro años la Evaluación de Tendencias a Largo Plazo (*Long-Term Trend Assessment*) de la Evaluación Nacional de Progreso Educativo (*National Assessment of Educational Progress*) a estudiantes de tres grupos de edades (9 años, 13 años y 17 años) en las materias Matemáticas y Lectura (National Center for Education Statistics, 2013a).

Entre 1971 y 2012, los resultados de las pruebas de Lectura mejoraron un 6% en el grupo de 9 años y un 3% en el grupo de los 13 años. Los resultados de las pruebas de Matemática mejoraron un 11% en el grupo de 9 y un 7% en el grupo de 13 años. En contraposición, los resultados en Matemática y en Lectura del grupo de estudiantes de 17 años no experimentaron cambios en casi cuarenta años (National Center for Education Statistics, 2013b).

El estancamiento en el rendimiento académico de los estudiantes del último año de secundaria se refleja en las dificultades en el ingreso a la universidad: un quinto de los ingresantes a los *colleges* de cuatro años y la mitad de los estudiantes que ingresan a los *community colleges* requieren algún tipo de curso compensatorio (*remedial education*) en matemática y en lectura y escritura (Steinberg, 2014).

La escritura y la lectura en entornos digitales poseen una serie de características específicas (hipertextualidad, multimodalidad, multimedia, interconectividad, colaboración entre escritor y lector, etc.) que requieren estrategias de producción y comprensión críticas, a menudo más complejas que las que se necesitan en entornos analógicos. Peter Williams e Ian Rowlands (2007: 10) confirman que para lograr un manejo efectivo de las tecnologías digitales es necesario una gran cantidad de entrenamiento, mayor que la práctica requerida para el dominio de las tecnologías analógicas.

La complejidad inherente de las prácticas letradas digitales queda patente en las dificultades que presentan muchos estudiantes, miembros de la “Generación Google”, para buscar información relevante, identificar la credibilidad de las páginas Web y leer de manera crítica. A continuación, citamos algunos de los estudios más recientes sobre el tema.

Entre los años 2000 y 2003, Beatriz Fainholc (2004) y su equipo entrevistaron a más de trescientas cincuenta personas para reconocer las características de los procesos de lectura/navegación que realizan los usuarios en sitios de Internet. Si bien casi un 53 % reconoció que no toda la información que aparece en la red es verdadera, el estudio concluyó que los usuarios no poseen “una evaluación realista de los recursos de Internet, en su dimensión de soporte valioso para la gestión autónoma de conocimiento como en su faz negativa, intrusa y disruptiva de información que ahoga y hace naufragar” (92).

Deborah Fallows (2005) entrevistó a dos mil doscientos usuarios habituales de motores de búsqueda de Internet. La mayoría de los entrevistados se sentían confiados con sus habilidades de búsqueda y estaban satisfechos con los resultados que encontraban. Además, el 68 % consideró que los motores de búsqueda son justos e

imparciales. Sin embargo, el estudio reveló que en realidad la gran mayoría de los entrevistados desconocía cómo funcionaban los motores de búsqueda. El 62 % no sabía distinguir entre los enlaces patrocinados o no, y sólo el 18 % afirmaba que siempre podía diferenciar entre estos dos tipos de enlaces. Fallows concluyó también que los usuarios más experimentados poseían una mirada más escéptica de los motores de búsqueda y los utilizaban de manera más crítica.

Williams y Rowlands (2007: 9-11) explican que los miembros de la Generación Google carecen de estrategias para buscar información pertinente. Los autores citan estudios que muestran que, para realizar la búsqueda, los nativos digitales, en lugar de usar términos clave, utilizan preguntas y frases completas, y en lugar de emplear el vocabulario especializado de las asignaturas, se expresan en lenguaje cotidiano e informal; además, tampoco se evidencia que planifiquen la búsqueda con antelación. A su vez, los estudiantes analizados no saben aprovechar las distintas herramientas que les ofrecen los motores de búsqueda de Internet para acelerar su indagación.

Williams y Rowlands (2007) detallan que los estudiantes dedican muy poco tiempo a evaluar críticamente la información en línea; es más, prácticamente no siguen ningún criterio para seleccionar material de Internet, con lo cual tienen problemas para la identificación de fuentes confiables, pertinentes y legitimadas. Irónicamente, afirman los autores, la falta de pericia en la búsqueda de información de los estudiantes podría explicarse por la errónea percepción de que es sencillo buscar materiales en Internet, sobre todo porque no han recibido en la institución educativa una enseñanza sistemática al respecto.

Daniel Cassany y Gilmar Ayala (2008: 63-64) sostienen que los nativos digitales “son buenos en las cuestiones más superficiales y mecánicas (qué teclas hay

que apretar, cómo se instala un programa, etc.), pero carecen de conocimientos más especializados para navegar y procesar información de manera más estratégica”. El equipo de investigación de los autores realizó varios estudios que muestran que los alumnos catalanes del nivel medio “no están acostumbrados a leer de manera crítica textos auténticos periodísticos” y que tienen “dificultades para identificar la credibilidad y la intención de webs sobre temas corrientes”, pero subrayan que ninguno de los estudiantes había recibido instrucción formal al respecto.

Finalmente, es menester hacer referencia al trabajo de Mariana Bavoleo (2013), quien analiza describe las potencialidades, limitaciones y valorizaciones didácticas que surgen frente a las TIC en, justamente, el ámbito de las materias del Núcleo de Formación Académica de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. La autora encuestó a cuarenta y siete profesores y cien alumnos en aspectos relacionados a la cultura digital y su incorporación en el ámbito académico. En relación con la problemática de la evaluación y la lectura crítica de documentos digitales *online*, el 93% de los docentes cree que los estudiantes carecen de criterios para buscar y seleccionar información confiable en la Web. Uno de los profesores encuestados por Bavoleo afirma que sus alumnos, por ser ingresantes, “no tienen el ejercicio de evaluar” fuentes en soporte digital, por lo tanto, “se meten [sic.] en Google y copian y pegan lo primero que encuentran, sin verificar fuentes, sin analizar contenidos”. Otro de los docentes coincide en el diagnóstico y describe que a los estudiantes “les cuesta mucho distinguir entre un material confiable de uno que no lo es” y que “suelen creer que si algo está en Internet está bien o es útil por el simple hecho de estar ahí” (22).

Las dificultades que experimentan muchos estudiantes cuando se abocan a la lectura crítica de textos digitales no augurarían un panorama positivo en lo que

respecta a la comprensión de textos académicos. Los detractores de las prácticas letradas digitales consideran que si los jóvenes son incapaces de leer críticamente una página Web, es decir, un género al que están permanentemente expuestos, qué se puede esperar cuando se enfrenten, en el inicio de sus carreras universitarias, a un artículo teórico o un ensayo científico.

Cuando las críticas contra las prácticas letradas vernáculas digitales son recogidas por artículos periodísticos o por informes televisivos adquieren tal nivel de virulencia y tremendismo que en gran medida opacan posiciones teóricas intermedias sobre la lectura y escritura digitales (Leander, 2009) y construyen una imagen desoladora de cómo impacta la Web y otras tecnologías en el desempeño académico de los estudiantes. Graciela Lehmann (2006), Gisele Sousa Dias (2012), Claudia Peiro (2012), Carlos Riera, Rubén Skubij y Guillermo Navarro (2012), Daniela Blanco (2013), entre otros, recopilan testimonios de distintos docentes, investigadores y académicos que consideran que los entornos digitales han contribuido a degradar no sólo las competencias en lectoescritura, sino la metodología de estudio y el proceso de investigación también.

Uno de las voces citadas, por ejemplo, es la de una docente de Comunicación en el nivel secundario y universitario, quien describe que muchos de sus alumnos, en vez de investigar, acuden al sitio Web Yahoo Answers y “dan como válida la respuesta más votada por los usuarios”. La profesora explica que los estudiantes cortan y pegan borran párrafos enteros, “para que no quede un texto largo y sea evidente”, lo cual da como resultado “trabajos absolutamente incoherentes”. Sostiene además que los alumnos “leen muy pocos libros” y que, cuando les pide la lectura de un determinado texto, “muchos buscan en Internet la reseña o miran la película” (Sousa Dias, 2012).

Una profesora de Lengua en el nivel secundario declara alarmada que la influencia de los mensajes de texto provoca que los estudiantes “escriban como hablan”, y que, “como resultado de sus innovaciones, terminan por no entender lo que escriben” (Lehmann, 2006).

Las redes sociales también son percibidas como una herramienta que facilita la deshonestidad académica y el plagio. Según el testimonio de una docente, sus estudiantes abren grupos cerrados en Facebook y suben allí los trabajos prácticos de su materia. Luego, cuando la profesora asigna el mismo trabajo práctico a otro curso, los estudiantes se unen al grupo cerrado, buscan el documento, lo bajan y lo entregan como si ellos lo hubieran escrito (Sousa Dias, 2012).

Dos profesoras de Lengua y Literatura de nivel medio detallan que lo que los estudiantes “hacen en Facebook o por el chat se trasladó a las instancias examinadoras”. El ingreso de las prácticas letradas vernáculas digitales queda explícito en las evaluaciones escritas, donde se pueden observar “modismos propios que ellos mismos inventan”. Para estas educadoras, a raíz de la inmediatez y de la estructura del chat y de los mensajes de texto, los estudiantes sufren de una pobreza lexical que les impide expresar sus ideas (Riera, Skubij y Navarro, 2012).

Con más de 20 años de experiencia en la docencia, una profesora de Geografía de colegio secundario se queja de que sus alumnos “mezclan números con letras, reemplazan la preposición «por» por la letra equis, y toman eso como norma” (Lehmann, 2006).

Este último testimonio grafica el que es el principal argumento contra las prácticas letradas privadas digitales de los estudiantes: la escritura ideofonemática del chat, de los mensajes de texto, de la Web, etc., poseería una influencia negativa sobre la ortografía y la lengua escrita en general. Aún más, desde esta perspectiva se postula

que este nuevo código, que se presenta como incomprensible, dificulta la comunicación y provoca dificultades de aprendizaje.

Antes de continuar, es menester explicar que el concepto de escritura ideofonemática (Torres i Vilatarsana, 2003) se basa en el hecho de que este código, aprovechando los recursos del teclado y del rasgo multimodal de los entornos digitales, emula la transcripción fonética, incorpora caracteres numéricos y matemáticos y les atribuye equivalencias lingüísticas, e inserta íconos y gráficos para mostrar sentimientos, reacciones y pensamientos. A grandes rasgos, las características de la escritura ideofonemática se puede dividir en dos grupos: simplificación del código gráfico (elisión de vocales, reducción de grupos consonánticos, omisión de tildes, diéresis y otros signos de puntuación, omisión de mayúsculas al inicio de oración y de nombres propios, uso de abreviaturas) y empleo de formas creativas y multimodales (neologismos, uso del valor fonético de cifras y símbolos, uso de emoticones, íconos y gráficos, etc.) (Torres i Vilatarsana, 2003).

La escritura ideofonemática, en particular, y las prácticas de lectura y escritura digitales privadas, en general, encuentran en algunos representantes y miembros de las academias humanísticas y de ciencias sociales sus críticos más acérrimos.

Pedro Luis Barcia, presidente de la Academia Nacional de Educación y presidente de la Academia Argentina de Letras entre los años 2001 y 2013, sostiene que los niños y adolescentes, miembros de diferentes “tribus electrónicas”, no poseen riqueza verbal, ya que están cautivos del reducido espacio de la pantalla del celular o de la computadora. Entonces, la falta de léxico, el uso de abreviaturas y códigos propios provocan que los jóvenes no tengan lectura comprensiva y sean incapaces de expresar lo que piensan (Blanco, 2013; Riera, Skubij y Navarro, 2012)

El actual presidente de la Academia Argentina de Letras, José Luis Moure, asegura que los estudiantes “no leen ni escriben ningún tipo de texto”, como no sea el chat, en el que predominan las frases cortas, las abreviaturas, las interjecciones y los emoticones. Al ejercitar permanentemente y sólo este tipo de escritura, los jóvenes encontrarían muchas dificultades para escribir académicamente.

Para Moure, cuando los estudiantes desarrollan sus prácticas letradas digitales en la esfera privada, “leen y escriben poco o nada”. A esta situación se le sumaría la “deserción de la práctica cotidiana de la lectoescritura” a lo largo de los doce años de los niveles educativos primario y secundario, en donde, para motivar a los estudiantes, se trabaja con textos orales o géneros como la historieta o la publicidad, “que no aportan un enriquecimiento o mejor manejo de la lengua formal”. A su vez, los docentes de la escuela y el colegio habrían abandonado la corrección regular y constante de las producciones de los estudiantes, la devolución con los necesarios comentarios, orales o escritos, para identificar los errores o sugerir formas de expresión alternativa.

Esta combinación de factores internos y externos al sistema educativo produciría, según Moure, “muchachos y muchachas mutilados” para la comprensión y la composición de textos. De acuerdo con el académico, la universidad no debe “dedicar un minuto de su tiempo” en resolver las deficiencias en lectoescritura de los estudiantes ingresantes, ya que el mismo es “un problema que es responsabilidad escalonada de las instituciones previas y para cuya resolución contaron con el no despreciable plazo de doce años” (Lehmann, 2006; Peiro, 2012).

En cada uno de estos testimonios se conciben a las prácticas letradas digitales que los estudiantes emplean en su vida cotidiana como opuestas a las prácticas discursivas académicas. Desde esta perspectiva, el proceso de composición de, por

ejemplo, una monografía para una materia universitaria no tendría ningún punto en común con la escritura de un texto multimodal para publicar en el perfil de una red social. Es más, incluso se podría llegar a afirmar que la producción y lectura de páginas Web, blogs, mensajes de chat, SMS, entre otras, repercuten negativamente en la alfabetización académica.

La supuesta falta de correspondencia entre prácticas letradas vernáculas digitales y prácticas letradas académicas quedaría reflejada en la ausencia casi total de temas relacionados con la escritura digital en los más recientes manuales sobre alfabetización académica (Alvarado y Yeannoteguy, 2009; Carlino, 2010; Klein, 2007a; Navarro, 2014, entre otros). Salvo excepciones, cuando la escritura digital es tratada en estos trabajos, queda reducida a una mera cuestión mecánica, por ejemplo, a cómo utilizar un procesador de textos o una base de datos.

Las opiniones de profesores y académicos como Barcia o Moure son valiosas y necesarias para la reflexión sobre la alfabetización académica. Innegablemente, la redacción, la ortografía, el léxico y el proceso de construcción del conocimiento se transforman al migrar del papel a un soporte digital. Pero esto no significa que dicho cambio sea inherentemente negativo. Más adelante desarrollaremos este punto.

Tampoco debemos suponer que la actitud tecnófoba de los especialistas y docentes citados es una reacción exclusiva derivada del impacto de los medios digitales en las prácticas de lectura y escritura. Autores como Walter Ong (2006) y Kathleen Welch (1999) nos recuerdan cómo Platón estaba completamente en contra de la escritura, la tecnología de información y comunicación de su momento. En *Fedro*, Platón acusaba a las palabras escritas de no promover el debate y la repregunta, de descuidar la memoria, de rodar de mano en mano sin discernir quiénes

debían ser su audiencia y quiénes no, de ser incapaces de defenderse de los ataques, etc.

En general, la institución escolar siempre tuvo una relación conflictiva con las tecnologías emergentes. Un claro ejemplo fue la exclusión de las máquinas de escribir del ámbito escolar, salvo en las escuelas técnicas de nivel secundario, donde existía la asignatura “dactilografía” o “mecnografía”. Otro caso fue el debate que suscitó el ingreso de los bolígrafos a las aulas, en reemplazo de las plumas metálicas y los tinteros. Los detractores de este nuevo instrumento de escritura afirmaban que iba a “arruinar” la caligrafía de los escolares (Ferreiro, 2006: 47).

En la misma línea, se puede mencionar las críticas contra el “cortar y pegar”. Fernanda Cano (2010) explica que dichas operaciones facilitaron la tarea de escribir, pero a las que tampoco es posible reducir la práctica de la escritura. La autora detalla que la queja que recae en los estudiantes por su habilidad de cortar y pegar información que encuentran en Internet no es algo nuevo, sino que se ha repetido a lo largo de los años. Unas décadas atrás, dice la autora, la queja era la misma, ya que los docentes criticaban que los estudiantes llevaban fotocopias a clase que ni siquiera leían. Y si se retrocede más en el tiempo, el conflicto era similar, sólo que involucraba copiar unos párrafos a mano.

Cano sostiene que si la queja permanece a lo largo del tiempo, el problema no se origina en soporte del texto, sino en la actividad que solicita el docente, “que prevé como resultado un texto que ya existe, que no pone en funcionamiento estrategias de escritura vinculadas a la reformulación de la información” (113-114).

Más allá del planteo tecnófobo de algunas opiniones, lo que nos interesa destacar es que las formas de escritura y de lectura que Moure, Barcia y las docentes citadas toman como estándares de calidad académica son prácticas letradas

dominantes, es decir, que están legitimadas por una institución social (escuela, ley, trabajo, religión, etc.) como una manera apropiada de usar el lenguaje (Aliagas, Castellà y Cassany, 2009: 111). Desde esta postura, las prácticas letradas vernáculas digitales de los estudiantes se oponen al orden letrado dominante, lo desafían, no se dejan estructurar ni limitar por sus normas. Debajo de la crítica a la ortografía incorrecta, al uso de abreviaturas o al empleo de un “lenguaje mutilado” en un tuit o un posteo en una red social, lo que subyace es una defensa del *statu quo*, una declaración de lo que debe ser considerado letrado y lo que sólo es un “jeroglífico moderno y desenfadado” (Lehmann, 2006), un mensaje “jibarizado” propio de “tribus electrónicas” (Blanco, 2013).

Desde ya, consideramos que la retórica de matices etnocentristas y racistas que acabamos de observar reflejada en algunas de las críticas contra las prácticas letradas digitales es absolutamente reprobable y empobrece los argumentos de una postura que, sin contar con dicha terminología cuestionable, es respetable, pero que no compartimos teóricamente.

Podríamos concluir diciendo que, en parte, los dichos de académicos como Moure son acertados: muchos jóvenes ni leen ni producen textos literarios y/o académicos dentro del contexto académico. Sin embargo, esto no significa que no lean o escriban en otros contextos, por ejemplo, el digital. Los jóvenes consumen y producen textos digitales, los cuales son “textos alejados del canon literario [y académico] y de los modelos educativos establecidos, pero que son, nos guste o no, *sus* textos, los que generan por su cuenta, los que resultan motivadores porque se vinculan con su vida” (Aliagas, Castellà y Cassany, 2009: 111).

4. MARCO TEÓRICO

El presente trabajo emplea determinados conceptos teóricos y críticos que es necesario definir. Las secciones del presente capítulo desarrollarán cada una de las categorías de análisis utilizadas: “La escritura y la lectura en entornos digitales”, “Alfabetización digital”, “Prácticas letradas vernáculas digitales”, “Modelos cognitivos del proceso de composición de textos” y “El proceso de composición y los entornos digitales”.

4.1. La escritura y la lectura en entornos digitales

Las caracterizaciones y definiciones de la escritura y lectura digitales fueron cambiando a medida que evolucionaban las tecnologías de información y de comunicación. Los primeros estudios de las décadas del ochenta y del noventa (Bolter, 1991; Landow, 1995, 1997; Nelson, 1981, Welch, 1990) se centraban en la diferencia entre leer y escribir en soporte analógico y en soporte digital. Estos análisis identificaban tres rasgos distintivos para la composición y recepción de textos digitales: hipertextualidad, intertextualidad explícita y proactiva y multimodalidad. A continuación, desarrollaremos cada una de estas características.

4.1.1. Hipertextualidad

El hipertexto, estructura básica del discurso en entornos digitales, es una tecnología informática compuesta de bloques de textos individuales, o lexías, y enlaces electrónicos que los vinculan entre sí. Los fragmentos de textos hipertextuales pueden incluir información verbal, gráfica, audiovisual, sonora, entre otras. Por lo

tanto, tal como propone Adelaide Bianchini (1999: 3), podríamos resumir que el hipertexto es una tecnología que maneja y organiza información en una red de nodos (conformados por textos escritos, audiovisuales, sonoros, visuales, además de códigos ejecutables y otras formas de datos) conectados por enlaces u órdenes de programación.

Ted H. Nelson (1981, citado en Landow, 1995: 15), quien acuñó el término “hipertexto” en 1965, sostiene que “con hipertexto me refiero a una escritura no secuencial, a un texto que se bifurca, que permite que el lector elija y lea mejor en una pantalla interactiva”.

George P. Landow (1995: 16) explica que los nexos electrónicos unen lexías externas e internas a una obra, por lo tanto, configuran “un texto que el lector experimenta como no lineal o, mejor dicho, como multilineal o multisequencial”.

La estructura hipertextual quiebra la linealidad del texto, rompe la secuencia unidireccional de oraciones e ideas, permitiendo que los lectores puedan elegir entre varios itinerarios de lectura posibles y así “moverse a través de la información y hojear intuitivamente los contenidos por asociación, siguiendo sus intereses en búsqueda de un término o concepto” (Bianchini, 1999: 3).

Espen J. Aarseth (1997: 72) analiza al texto no lineal, es cual define como “un texto cuyas palabras o secuencias de palabras pueden variar de lectura en lectura debido a la forma, las convenciones o los mecanismo del texto”, y establece cuatro categorías pragmáticas o grados de linealidad que puede adoptar: texto no lineal, texto no lineal discontinuo, “cibertexto” determinado y cibertexto indeterminado. El hipertexto sería un texto no lineal discontinuo, ya que “puede cruzarse con “saltos” (enlaces explícitos) de un texton a otro” (84).

El soporte digital, que permite fracturar la linealidad propia de los soportes analógicos, “confiere al texto una arquitectura poliédrica, lo abre y lo expande, lo fragmenta y lo convierte, gracias a las redes, en ubicuo y participativo” (Vásquez Rocca, 2004: 3). En la estructura hipertextual, el lector puede desplazarse constantemente a través de una red de textos, por lo tanto, desplaza el eje organizador, el centro de su investigación, de su lectura. El hipertexto proporciona un sistema que puede centrarse, descentrarse y recentrarse hasta el infinito, y cuyo centro de atención provisional depende de los intereses propios de lector, que así se convierte en un verdadero lector activo (Landow, 1995: 24).

Laura Di Marzo (2006), por su parte, explica que el hipertexto no sólo ha cambiado la forma de leer y de escribir, sino que implica cambios en las estructuras del conocimiento. El discurso hipertextual posee una miríada de conexiones posibles con nodos de información y de conocimiento. Este nuevo esquema de representación y pensamiento conlleva cambios en la educación. A la creación de lectores críticos se le debe sumar la tarea de formar “hiperlectores”, que comprenden que hay casi infinitas maneras de organizar la información y que pueden discernir su nivel de pertinencia.

Los rasgos distintivos de los textos en entornos digitales no sólo originan nuevas formas de leer y de escribir, sino que también influyen en los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción textual. Una nueva práctica comunicativa, que genera un discurso diferente, propicia el desarrollo de “formas alternativas de organización de la comunidad y nuevos estilos de informar, comprender y pensar” (Cassany, 2006: 214).

4.1.2. Intertextualidad explícita y proactiva

Así como los enlaces electrónicos unen unidades, bloques o lexías de un mismo texto electrónico, configurando de este modo la estructura básica hipertextual, los nexos pueden vincular el texto con otras lexías o textos electrónicos externos. Las relaciones que se establecen entre distintos escritos digitales configuran un nuevo tipo de intertextualidad, diferente a la que mantienen los textos en soporte analógico.

Las conexiones entre textos digitales desarrollan una intertextualidad proactiva explícita (Cassany, 2000: 4-6), porque los enlaces se refieren a sitios Web actuales o del futuro (en tanto las páginas se actualizan), y porque, a través del sistema de vínculos coloreados, subrayados o iluminados, el autor/lector navega entre documentos sin darse cuenta de que cambia de texto y de autor, con lo cual, las nociones de unidad textual, contextualización espacio-temporal y autoría tienden a desvanecerse. De esta manera, explica Cassany (2002: 6), en los textos digitales, “emerge a la superficie la consabida polifonía e intertextualidad bajtiniana, que permanecía escondida en el documento analógico: redactores y lectores somos más conscientes de la naturaleza social del discurso y de la simple función de coautoría que ejercemos en la construcción del entramado discursivo de una comunidad”.

A partir de la estructura hipertextual y de su intertextualidad explícita, el texto digital se configura como un objeto comunicativo abierto, versátil, interconectado y significativo (Cassany, 2006: 194).

Sin los enlaces electrónicos, la estructura hipertextual no podría sostenerse y las relaciones de intertextualidad proactiva explícita no se llevarían a cabo. Es menester aclarar que la importancia de los enlaces no sólo se reduce a la función formal, arquitectónica, que desempeña en la conformación de los textos en entornos digitales; antes bien, varios autores (Burbules, 1997; Burbules y Callister, 2001;

Cassany, 2006; Martí Cartes, 2006; entre otros) señalan el papel central que tienen en la construcción del contenido.

El usuario/lector medio, o “navegador”, considera que los vínculos son neutros, pasivos, sin ideología, cuyo único propósito es conectar las distintas partes del sitio Web o distintas páginas entre sí. En contraposición, un escritor y lector digital crítico, un “hiperlector”, está atento a los vínculos y no los subestima, porque los enlaces son mecanismos activos, creadores de significado, elementos fundamentales de la estructura retórica del texto digital.

Si consideramos que en la lectura el significado se construye a partir del conocimiento previo, es decir, con los datos que se acaban de leer y con la información que se recupera de la memoria, entonces los enlaces electrónicos que conectan los distintos textos influyen en la comprensión. El usuario leerá de determinada manera (y no de otra) de acuerdo a los vínculos a través de los cuales llegó al texto digital. Cassany (2006: 195) explica que “cada enlace crea un itinerario de lectura particular e irreplicable, porque contextualiza cada fragmento con los textos vinculados, sean los que leemos previamente o a continuación”.

Para desarrollar una lectura crítica de los enlaces no sólo es fundamental saber que diferentes vínculos pueden configurar diferentes aproximaciones e interpretaciones de un texto, sino que también es necesario destacar que los enlaces fueron creados con una intención determinada, por lo tanto, no son todos iguales ni suponen la misma relación semántica. Nicholas Burbules y Thomas Callister (2001: 139) subrayan que si bien todos los enlaces de un texto hipertextual funcionan de la misma manera, implican la misma acción (clicar sobre una palabra o ícono resaltado) y el resultado es casi siempre el mismo (surge una pantalla nueva), no todos son de la misma especie, por lo tanto, “elegir y seguir una determinada línea de

asociaciones entre puntos textuales distintos conlleva un proceso de inferencia o un análisis del carácter de la asociación que implica el enlace seleccionado”.

4.1.3. Multimodalidad

Un aspecto central de los textos en soporte digital es que permiten integrar otros sistemas de representación del conocimiento en un único formato. En un texto analógico, el discurso se organiza en torno a la escritura como modo de representación del significado, de hecho, si hay imágenes, éstas están subordinadas a la lógica y al principio ordenador de la secuencia temporal de la escritura (Kress, 2004). Los textos digitales no sólo se componen de letras y oraciones, sino que también hay video, fotos, gráficos, audio, animaciones, etc., por lo tanto, el texto adquiere la condición de multimodal.

Desde la perspectiva de la semiótica social, Gunther Kress (1998, 1999, 2004, 2005) analiza la multimodalidad con el objetivo de describir los potenciales y las limitaciones del significado en los diferentes modos de representación. Para los textos multimodales, el autor propone una mirada integral, estableciendo que el lenguaje verbal y el lenguaje visual pueden complementarse, interactuar entre sí, para multiplicar su capacidad expresiva cuando se refuerzan mutuamente (Kress, 1998, citado en Cassany, 2006: 180). En un texto constituido multimodalmente, cada modo, interaccionando con los demás sistemas de representación, contribuyen parcialmente al significado total del discurso.

La integración de los diferentes modos semióticos se da en el texto multimodal a través de dos códigos simultáneos: el modo de composición espacial y el modo de composición temporal. El primer modo opera en textos en donde los elementos están ordenados de manera de espacial, por ejemplo, pinturas, gráficos, fotografías, páginas

de revistas, etc. El modo de composición temporal opera en textos (discurso oral, discurso escrito, música, danza) que se desarrollan en el tiempo, a partir de una secuencia temporal (Kress & van Leeuwen, 2006: 177). Los textos en soporte digital trabajan con los dos modos de composición, por lo cual, como ya mencionamos, no sólo son necesarias habilidades verbales para comprender la prosa lineal, sino también se necesitan habilidades visuales y auditivas para leer los distintos modos de representación presentes.

Según Kress (2004), en los entornos digitales, en la pantalla, la escritura, basada en la linealidad, en la secuencia temporal, queda subordinada a la lógica de lo espacial, por lo tanto, la comprensión y el análisis de un texto digital, de una página Web, debe también basarse en tres principios de composición visuales: *information value* (valor de información), entendido como la propiedad que determina que el posicionamiento de los elementos en varias zonas de la imagen (arriba, abajo, derecha e izquierda) los dota con los valores informativos específicos de dichas zonas; *saliency* (prominencia o resalte), que especifica que los elementos pueden atraer la atención del lector/usuario en distintos grados, a partir de su posicionamiento en primer plano o en el fondo, tamaño relativo, contraste en el valor tonal, diferencias de nitidez, etc.; y *framing* (encuadre), que explica que la presencia o ausencia de dispositivos de encuadre (que pueden ser elementos que crean líneas divisorias o directamente las líneas que componen los marcos) conecta o desconecta elementos de la imagen, estableciendo que están o no vinculados de alguna manera (Kress & van Leeuwen, 2006: 177).

Los textos en soporte digital, a partir de la posibilidad de integrar diversos modos de representación del conocimiento que interactúan entre sí para construir significados, y sobre la base de la arquitectura hipertextual, se configuran como

complejos sistemas de representación de la información. Para la adecuada comprensión de este tipo de textos es necesario la formación de hiperlectores (Burbules y Callister, 2001; Martí Cartes, 2006) que puedan distinguir lo que es útil, creíble o interesante, que tengan la capacidad crítica de leer la información de manera selectiva, evaluarla y cuestionarla, que pongan en duda los enlaces, que sean competentes para utilizar y decodificar sistemas y textos audiovisuales, sonoros y visuales.

Por otro lado, también deberían formarse escritores de textos digitales que tengan en cuenta la corrección gramatical, la cohesión, la coherencia y la adecuación textual; que adopten una perspectiva retórica; y que además puedan utilizar de manera estratégica los enlaces, las posibilidades semánticas de los diferentes modos de representación y los procesos y las técnicas de las retóricas visual y digital (DeVoss, Cushman y Grabill, 2005; DeVoss y Porter, 2006; DigRhet.org, 2006; Handa, 2001; Heba, 1997; Hocks, 2003; Lanham, 1992; Losh, 2009; National Writing Project, DeVoss, Eidman-Aadahl y Hicks, 2010; Porter, 2002, 2009; Reeves et al, 2004; Stroupe, 2000; Sullivan, 2001; Welch, 1990; Writing in Digital Environments Research Center, 2005; Wysocki, 1998, 2001, 2004; Zappen, 2005). En un entorno multimodal, el diseño es un tema central, ya que el autor, al tener diferentes vías de comunicar y de componer su mensaje, debe decidir qué modo es el mejor, el más apto para el contenido que se desea transmitir, cuál de los modos de representación es el más adecuado para los destinatarios a los que se dirige y cuál se corresponde con sus intereses y propósitos (Kress, 2004).

El desarrollo de nuevos software y de lenguajes de programación y la modernización de los equipos (mayor capacidad de almacenamiento, mayor velocidad de procesamiento, portabilidad, etc.) permitió que se potencie la interfaz visual de las

computadoras, con lo cual, la construcción de sentido se transforma casi necesariamente en multimodal. Esta situación lleva a que diversos autores (Cope & Kalantzis, 2000, 2009, 2011; The New London Group, 1996) aboguen por ampliar la concepción de escritura, retórica y alfabetización, acuñando el término “alfabetizaciones múltiples” o “multiliteracidades” (*multiliteracies*). Este concepto se refiere a dos aspectos centrales del uso del lenguaje hoy en día: por un lado, la variabilidad para construir significado en diferentes contextos sociales y culturales; y por otro lado, a partir de las características de las nuevas tecnologías de información y de comunicación, la construcción de significado se realiza, cada vez más, a través de formas multimodales.

Si en un primer momento los análisis teóricos subrayaban el potencial de la multimodalidad y de la hipertextualidad, los estudios más recientes destacan a la interconectividad entre los dispositivos, a partir del desarrollo de Internet y de servicios como la World Wide Web o el correo electrónico, y a la dinámica de la Web 2.0 como los rasgos distintivos de las prácticas de lectura y de escritura digitales.

4.1.4. Interconectividad

Uno de los primeros autores que destaca la conexión entre las computadoras como la principal característica de la escritura digital es James E. Porter (1998: 12), quien en los inicios de la revolución de la Web ya acuña el término “escritura interconectada o entre redes” (*internetworked writing*), para describir a la escritura que abarca el entrelazamiento de producción, interacción y publicación en el aula *online* o en el lugar de trabajo profesional. Algunos años después, el mismo autor subraya que

lo revolucionario de la comunicación basada en Internet, en términos de producción escrita, no es tanto la computadora aislada, la máquina *per se*, sino que la verdadera revolución consiste en la red de computadoras interconectadas y los contextos sociales y retóricos que crea y la forma en que su uso impacta en las prácticas de publicación. Todo eso es lo revolucionario (Porter, 2002: 384-385).

El desarrollo de la Web 2.0, donde los usuarios pueden ser productores de contenido, y el modelo de prestación de servicios *cloud computing* trajeron aparejado una nueva dinámica en los entornos digitales. Los blogs, las wikis, las redes sociales, los sitios Web para alojar y compartir videos y fotografías, los programas en línea de ofimática, los servicios de archivo de documentos, etc., enriquecen y complejizan el panorama de la escritura y la lectura digitales, ya que los escritores/lectores pueden emplear cualquiera de estas herramientas para planificar, construir y publicar su discurso.

La escritura y la lectura digitales pasan de un modelo basado en la multimedia “de uno a muchos”, tipificado por la tecnología audiovisual del CD-ROM durante la década de los ochenta y noventa, a un modelo estructurado sobre los medios sociales, que incluyen a las redes sociales y los sitios Web de almacenaje e intercambio de archivos digitales (Losh, 2009: 95).

Con estos aspectos en consideración, Writing in Digital Environments Research Center (2005) sostiene que las redes de computadoras crean un nuevo tipo de espacio de escritura que cambia dramáticamente el proceso de composición, los productos y la dinámica retórica básica entre lectores y escritores. El centro de investigación de la Universidad Estatal de Michigan, entonces, define a la escritura digital como

el arte y la práctica de preparar documentos en una computadora y de, generalmente, presentarlos *online*. La escritura digital requiere que se tengan en consideración las teorías y las prácticas para diseñar, planear y construir textos dinámicos e interactivos, textos que pueden ser publicados en y a través

de bases de datos [...] y que usualmente incluyen elementos multimodales, como imágenes, video y audio.

Debido a los entornos digitales interconectados, la publicación y la distribución se instalan como aspectos centrales de los procesos de composición y recepción de textos digitales. De hecho, Jeffrey T. Grabill y Troy Hicks (2005: 304) identifican a la “escritura digital” como aquella que es producida en una computadora y distribuida a través de redes interconectadas. De acuerdo con los autores, la conectividad les permite a los escritores acceder y participar de forma sencilla e instantánea en los espacio de la Web y distribuir sus textos a grandes audiencias dispersas.

Por su parte, el colectivo DigiRhet.org (2006) subraya la ubicuidad de los nuevos medios para definir a la escritura digital como

la escritura producida en dispositivos digitales móviles o de escritorio y distribuida primariamente a través de redes físicas o inalámbricas. Las herramientas técnicas son revolucionarias en sí, pero lo que es verdaderamente importante son las posibilidades de conexión y de comunicación, enmarcadas por la convergencia y la interactividad (238).

Cabe recordar que, tradicionalmente, la enseñanza de la composición de textos se ha centrado en el proceso de escritura, obviando las cuestiones relacionadas con la circulación. Al hacerlo, se omite el circuito que conecta la producción, la distribución, el intercambio y el consumo de la escritura. Los entornos digitales permiten que este circuito forme parte de las decisiones retóricas que debe tomar el autor.

Determinar cuál es la mejor manera de distribuir un documento para que llegue a su audiencia a tiempo y así lograr su objetivo específico, establecer qué grado de circulación se espera que alcance el mensaje en el entorno digital son todas decisiones retóricas que los autores deben tener en cuenta cuando construyen un texto. Porter (2009) explica que “en el universo digital, los escritores *online* necesitan ser retóricamente astutos, tanto como productores como distribuidores de discurso” (215).

National Writing Project, DeVoss, Eidman-Aadahl y Hicks (2010) desarrollan una de las definiciones más abarcadoras del concepto, la cual seguimos en este trabajo:

Definimos a la escritura digital como las composiciones creadas con y para ser leídas o vistas en una computadora u otro dispositivo que esté conectado a Internet. La transformación más grande de la escritura digital son las formas interconectadas en la que es posible compartir, distribuir y archivar composiciones digitales usando tecnologías de Internet. La interconectividad permite que los escritores puedan extraer contenidos de una miríada de fuentes, usar una variedad de modos, construir diferentes tipos de composición enmarcados en distintos géneros y distribuir su trabajo casi instantáneamente y de manera global (7).

Las diferentes formas de interconectividad permiten que la comunicación escrita digital tenga la posibilidad de no ser diferida. El autor puede compartir cada una de las etapas del proceso de escritura instantáneamente a través del tiempo y del espacio, para obtener una rápida respuesta. La escritura digital, por su propia naturaleza, invita, y en cierto sentido, demanda un *feedback* instantáneo (National Writing Project, DeVoss, Eidman-Aadahl y Hicks, 2010: 23).

A su vez, la interconectividad posibilita que los autores digitales empleen distintos servicios, plataformas y aplicaciones en línea y software libre para componer, compartir y distribuir textos multimodales, videos, presentaciones audiovisuales, animaciones, infografías, etc.

Finalmente, Cassany (2012: 50) sostiene que “es superficial que el escrito sea virtual, multimodal o hipertextual”. A grandes rasgos, leer un texto en una computadora o en un dispositivo sin conexión no se diferencia mucho de hacerlo en papel, en un soporte analógico. Todo cambia si la computadora está conectada a la red. El cambio más trascendental que implica Internet es que “la lectura y la escritura se producen en línea”, lo cual significa que los usuarios están conectados a millones de recursos que pueden emplear para construir significado. La interacción en la Web

se da de manera participativa y comprometida, “creando redes y rompiendo la unidireccionalidad de los medios de masas”.

La interconectividad de los dispositivos, por lo tanto, enmarca a las demás características que generalmente definen a la escritura digital: multimodal, multimedia, colaborativa, instantánea, auténtica (con audiencias reales), recursiva, etc.

4.2. Géneros discursivos digitales

Hemos detallado los rasgos distintivos de las formas de lectura y escritura digitales. A continuación, es menester distinguir los géneros discursivos a través de los cuales nos comunicamos en y a través de la red. Existen varias tipologías posibles para los géneros discursivos digitales o “cibergéneros” (Caballero, 2008); en este trabajo, describiremos brevemente las dos clasificaciones principales.

En la primera distinción, los géneros digitales pueden clasificarse en sincrónicos (*chat*, juegos en línea de múltiples jugadores, mundos virtuales, sistemas de mensajería instantánea, etc.), en los cuales escritor y lector interactúan en línea en tiempo real, y asincrónicos (correo electrónico, foros, blog, página Web, *wikis*, red social, etc.), donde los interlocutores leen y escriben en distintos momentos (Cassany, 2006).

Es menester observar que la permanente evolución tecnológica y la competencia entre las empresas provocan que las plataformas y los medios vayan incorporando nuevas prestaciones, por lo cual la distinción entre lo sincrónico y lo asincrónico tiende a desdibujarse: una red social como Facebook incluye chat, grupos virtuales, etc.; Twitter es una red de microblogging que posee un sistema de

mensajería, una galería multimodal, etc.; el correo electrónico Gmail incorpora un chat, etc. (Cassany, 2012).

Por otro lado, los géneros digitales pueden clasificarse de acuerdo al grado de digitalización y/o novedad que poseen. A partir de este ordenamiento, se pueden encontrar géneros que son similares a sus contrapartes impresas, otros que van integrando de a poco los rasgos distintivos del nuevo entorno y géneros que son exclusivos del medio *online* (Caballero, 2008: 21).

Michael Shepard y Carolyn Watters (1998) proponen clasificar los géneros digitales en dos grandes grupos: “existentes” (*extant*) y “nuevos” (*novel*). De acuerdo con los autores, mientras que los géneros analógicos se caracterizarían por el binomio “contenido-forma”, los géneros digitales lo harían por el trío “contenido-forma-funcionalidad”. En este sentido, la funcionalidad haría referencia a las capacidades que están disponibles en el nuevo medio, a lo que el escritor/lector puede hacer cuando interactúa con los entornos digitales.

Los géneros “existentes” se basan en géneros que ya existían en otro medio, como el papel o el video, y que migraron al entorno digital. A su vez, éstos se clasifican en “reproducidos” (*replicate*) y “adaptados” (*variant*). Por una parte, los “reproducidos” son reproducciones relativamente fieles de los géneros de otros medios, tal es el caso de los textos impresos digitalizados. El contenido y la forma son prácticamente los mismos y evidencian pocas funcionalidades del medio digital. Por otra parte, los géneros “adaptados” han evolucionado de su forma inicial como “reproducidos” y comienzan a explotar las capacidades del medio, como por ejemplo añadir hipervínculos.

Los géneros “nuevos” son aquellos que dependen completamente de las posibilidades y capacidades del medio digital. Estos géneros se dividen en

“emergentes” (*emergent*) y “espontáneos” (*spontaneous*). Los “emergentes” son géneros que, a partir de un progresivo aprovechamiento de las funcionalidades del medio digital, han evolucionado de “reproducidos” a “adaptados” hasta convertirse en “nuevos”. Los géneros “espontáneos” no poseen una contraparte en ningún otro medio, es decir, son exclusivos de los entornos digitales, como el chat, las redes sociales, el sitio Web, etc.

Desde ya, las clasificaciones de los géneros digitales no deben tomarse como algo rígido, sino que simplemente son intentos de sistematización que sirven, en gran medida, para propósitos didácticos.

4.3. Alfabetización digital

Como hemos descripto, en los entornos digitales surgen nuevas prácticas comunicativas, con nuevos géneros discursivos, estructuras, registros y formas lingüísticas (Cassany, 2006: 173). Todas estas formas de producir, transmitir y adquirir conocimiento imponen capacidades comunicativas específicas, diferentes a las que se delinearán en los procesos de alfabetización básica y alfabetización funcional y social. Es en este punto en el que el concepto de alfabetización digital entra en juego, ya que se establecería entonces como el proceso para adquirir y desarrollar dichas competencias comunicativas novedosas. A continuación, analizaremos brevemente las distintas implicancias teóricas del concepto.

Colin Lankshear y Michele Knobel (2006a) identifican dos tipos de definiciones de alfabetización digital (*digital literacy*). El primer grupo correspondería a lo que denominan “definiciones conceptuales”, las cuales tienen una de sus más tempranas expresiones en la definición que elabora Richard Lanham

(1995). Para este autor, la alfabetización digital es un tipo de alfabetización multimedia que conlleva determinadas competencias. Si estar alfabetizado significa “la habilidad de leer y escribir”, ser un individuo alfabetizado digitalmente implica, además, “la habilidad de comprender información, independientemente de la forma en que esté presentada”, ya sea en imágenes, sonidos, palabras, etc. Según Lanham, la alfabetización digital requiere saber cuál es la mejor forma de expresar los distintos tipos de conocimientos, teniendo en cuenta a qué audiencia se los estamos presentando.

En este mismo grupo, se destaca el trabajo de Paul Gilster (1997), quien define a la alfabetización digital como “la habilidad de comprender y usar información en múltiples formatos y de una variedad de fuentes cuando se presenta a través de computadoras”. Gilster sostiene que la alfabetización digital no consiste en saber qué tecla apretar, sino en dominar ideas; de esta manera, se diferencia de enfoques que limitan a la alfabetización digital a una serie de habilidades técnicas. De acuerdo con el autor, pueden identificarse cuatro competencias centrales en la alfabetización digital: construcción de conocimiento, evaluación de información, búsqueda en Internet y navegación de hipertexto.

El segundo grupo de definiciones se denomina “definiciones operativas estandarizadas”, ya que tratarían de volver operativos determinados aspectos que involucra la alfabetización digital en términos de una serie de acciones, performances y demostraciones de habilidades, para presentarlas como un estándar a ser adoptado (Lankshear & Knobel, 2006a: 13).

En una postura intermedia entre las dos definiciones se ubica, por ejemplo, Cassany (2006: 177), quien considera que la alfabetización digital es “el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes (técnicos, lingüísticos, cognitivos, sociales),

que se requieren para comunicarse con la tecnología electrónica”. Específicamente, entre las habilidades necesarias para construir y comprender textos en soporte digital pueden incluirse habilidades de computación (manejar la máquina, los programas, el teclado, el *mouse*, etc.), habilidades verbales (manejar el lenguaje escrito u oral de cada uno de los géneros discursivos), habilidades visuales y auditivas (utilizar archivos multimedia) y habilidades de navegación o de “literacidad informativa” (buscar, encontrar, evaluar y usar información).

Finalmente, desde una perspectiva sociocultural, Lankshear y Knobel (2006a) critican ciertas definiciones de alfabetización digital que consisten en una lista de habilidades abstractas y técnicas que una persona puede usar indistintamente en el trabajo, en la escuela, etc. Los autores aseguran que detrás de esta concepción resuena lo que la teoría sociocultural llama “modelo autónomo de alfabetización”, que concibe a la alfabetización como una herramienta, una técnica o un conjunto de competencias (mayormente cognitivas) que puede ser aplicado en diversos contextos de igual manera. Desde esta concepción, el proceso de alfabetización consiste en enseñar al sujeto a codificar y decodificar, para que esté preparado para leer y escribir en cualquier situación.

Lankshear y Knobel explican que si bien es claro que las prácticas sociales de lectura y escritura incluyen habilidades y aspectos técnicos, dichos elementos adquieren diferentes formas cuando están enmarcados en diferentes prácticas sociales que involucran distintos propósitos y significados.

Lankshear y Knobel sostienen que no hay una “alfabetización”, sino “alfabetizaciones”, es decir múltiples prácticas sociales y concepciones de lectura y escritura. Los individuos leen y escriben de diferentes maneras en distintas situaciones. De esta manera, la alfabetización no consiste sólo en saber cómo

codificar y decodificar un texto, sino que incluye poder aplicar ese conocimiento para propósitos específicos en contextos de uso específicos (Lankshear y Knobel, 2008: 5).

Sobre la base de estos postulados teóricos, Lankshear y Knobel (2006a) consideran que “alfabetizaciones digitales” son la miríada de prácticas sociales y concepciones que entran en juego en la construcción de sentido mediada por textos producidos, recibidos, distribuidos e intercambiados a través de la codificación digital (17).

4.4. Defensa de las prácticas letradas vernáculas digitales

En el capítulo anterior, hemos dicho que las críticas contra las prácticas letradas vernáculas digitales pueden describirse como una actitud de resistencia, una de las cuatro actitudes educativas respecto a la Web que identifica Leander (2009, citado en Cassany, 2012: 149).

A continuación, desarrollaremos algunos trabajos que se enmarcarían en una actitud remedial, es decir que evitan priorizar los géneros digitales por sobre los analógicos y viceversa, indagan cómo los escritores construyen significados en múltiples modos y medios y buscan los elementos básicos de la composición de textos, ya sean verbales o audiovisuales (Leander, 2009, citado en Cassany, 2012: 149). Es menester destacar que nosotros compartimos la perspectiva de la actitud remedial, por lo tanto determinados artículos que reseñaremos refutarán parte de las acusaciones vertidas anteriormente contra las prácticas letradas vernáculas digitales.

Alejandro Piscitelli (2004) rechaza las posturas “tecnoapocalípticas” de teóricos como Giovanni Sartori y desarrolla un análisis más pormenorizado de las

características de los distintos géneros discursivos digitales y cómo impactan en las competencias comunicativas de los jóvenes.

En primer lugar, coincide con ciertos postulados que señalan que el chat anula la retórica, degrada el estilo y sólo emplea un limitado número de adjetivos, verbos y sustantivos. Sin embargo, Piscitelli aclara que el correo electrónico y los mensajes instantáneos multiplican la potencia expresiva de los niños y adolescentes y les ofrece una nueva oportunidad para que desarrollen una escritura efectiva.

Piscitelli argumenta que, si se les enseña de forma sistemática, los jóvenes tienen la capacidad de adecuar el registro de los correos electrónicos que escriben de acuerdo con quién los va a leer. A su vez, el autor explica que muchos adolescentes prefieren los mensajes instantáneos o el *e-mail* al teléfono, porque aprovechan la no simultaneidad de aquellos géneros para tener más tiempo para planificar las estrategias de comunicación de acuerdo con la situación.

Cabe hacer dos consideraciones sobre el artículo de Piscitelli. En primer lugar, estamos en desacuerdo con la idea de que el chat anula la retórica, ya que desconoce el campo de estudio de la retórica digital, el cual analiza las convenciones y técnicas retóricas de los discursos compuestos, archivados y diseminados en y a través de los medios y los géneros discursivos digitales, así como las estrategias para la producción y análisis crítico de textos digitales predominantemente argumentativos (Olaizola, 2013a). En segundo lugar, el papel que ocupa el correo electrónico en el análisis puede resultar un tanto anacrónico, ya que se estima que el uso del *e-mail* alcanzó su pico en el año 2008 y fue cayendo desde entonces, a medida que se expandían las redes sociales (Galloway, 2013, 2014) y las aplicaciones de mensajería instantánea (Massa, 2014).

Más allá de las anteriores consideraciones, deseamos destacar el concepto de que los jóvenes tienen el potencial de analizar los lectores y los propósitos de sus textos digitales en tanto y en cuanto los docentes les enseñen a hacerlo.

La afirmación de que hoy en día, en la era de Internet, los jóvenes leen y escriben poco y nada es cuando menos discutible, ya que, en primer lugar, desconocería la arquitectura básica de las páginas Web, y en segundo lugar, sólo tomaría en cuenta las prácticas letradas legitimadas por las instituciones educativas y el canon literario.

Los géneros discursivos digitales están compuestos, en su mayor parte, por información verbal. Si bien las páginas Web, los blogs, las redes sociales, los mensajes de texto, el chat, etc., son textos multimodales, la escritura sigue teniendo un enorme peso como modo de representación del conocimiento. Más arriba hemos explicado que el lenguaje verbal y el lenguaje visual pueden complementarse, interactuar entre sí, para multiplicar su capacidad expresiva cuando se refuerzan mutuamente (Kress, 1998, citado en Cassany, 2006: 180). En un texto constituido multimodalmente, cada modo, interaccionando con los demás sistemas de representación, contribuyen parcialmente al significado total del discurso.

A su vez, la dinámica de la cultura participativa (Jenkins, Clinton, Purushotma, Robinson, Weigel, 2006; Jenkins, 2008) abre la posibilidad de que permanentemente se agregue más información verbal, a través de los comentarios de los usuarios. Estos textos, si bien son subsidiarios de la composición multimodal principal, adquieren gran relevancia e incluso pueden ser calificados por los otros usuarios.

Dejando de lado qué tipo de información predomina en los géneros digitales, lo que es importante destacar es que es errado afirmar que los jóvenes no leen ni

escriben en los entornos digitales, antes bien, podemos sostener que leen y escriben de forma diferente, en distintos medios y con los más variados fines (Aliagas, Castellà y Cassany, 2009; Cassany, 2000, 2002, 2006; Cassany y Ayala, 2008; Cassany, Sala Quer y Hernández, 2008; Morduchowicz, 2013).

Uno de las críticas centrales contra las prácticas letradas vernáculas digitales se centraba en el uso de abreviaturas, las cuales eran consideradas como aberraciones lingüísticas que afectaban seriamente las competencias de lectocomprensión de los jóvenes. Al respecto, Emilia Ferreiro (2006) explica que esta postura no es algo nuevo, sino que es un capítulo más en la problemática relación que posee la institución escolar con las tecnologías emergentes.

Ferreiro sostiene que la inquietud del medio adulto, en general, y del medio docente, en particular, con respecto a las abreviaturas se basa en un profundo desconocimiento de los procedimientos que los jóvenes utilizan para componer formas abreviadas.

Al analizar los textos digitales producidos, observa que, sin saberlo, los adolescentes recurren, por un lado, a antiguos procedimientos empleados durante la gestación histórica de los sistemas de escritura (por ejemplo, el procedimiento del “rebus”), y por el otro, a procedimientos que los niños desarrollan durante el proceso psicogenético de comprensión del sistema alfabético de escritura, como ser la mezcla de letras con valores fonéticos junto con otras con valores silábicos.

Por último, describe que lo que “molesta” de la escritura digital es su “carácter marcadamente desviante”. Su desvío con respecto a la normativa es también una “marca de no-destinación”, es decir, una forma para excluir a un “otro” de una comunidad lingüística cerrada. Los adolescentes no escribirían textos digitales para que lo lean personas ajenas a su grupo de referencia, por ejemplo, sus docentes (53).

Desde la anterior perspectiva, las posiciones más críticas contra la escritura digital encerrarían, en realidad, cierta frustración por desconocer los códigos que ésta utiliza, situación que invierte los roles tradicionales: los “expertos” son los jóvenes y los “novatos” son los adultos.

Hemos visto que uno de los argumentos más virulentos contra la escritura y la lectura digitales postulaba que las mismas eran las principales causantes de las faltas de ortografía que se podían evidenciar en los textos académicos de los estudiantes.

Es innegable que los medios y los géneros digitales influyen sobre la ortografía, pero debe descartarse la concepción de que existe una relación directa causal entre el desvío o desconocimiento de las reglas ortográficas y las prácticas letradas digitales. Los dispositivos no imponen a priori una forma de escritura que se aleja de la normativa ortográfica, sino que, como explica Gabriela Azar (Blanco, 2013), “son las apropiaciones culturales y sociales específicas de cada contexto, en conjunto con las disposiciones de las personas, las que definen modos de escritura más o menos cercanos a las reglas ortográficas vigentes”.

Connie K. Varnhagen, G. Peggy McFall, Nicole Pugh, Lisa Routledge, Heather Sumida-MacDonald y Trudy E. Kwong (2010) realizaron un estudio centrado en dos objetivos: explorar la naturaleza de las palabras producidas en los mensajes de chat y su función en el marco de la comunicación digital y examinar la relación entre la habilidad ortográfica y el uso del nuevo lenguaje. Para el análisis, se analizó un corpus de mensajes de chat producidos durante el período de una semana por cuarenta estudiantes de entre doce y diecisiete años.

En lo que respecta al primer objetivo, se estableció una taxonomía de catorce categorías, las cuales fueron reunidas en tres grupos: atajos (*short cuts*), empleados para acelerar la comunicación (abreviaturas, contracciones, acrónimos, combinación

de palabras, etc.); dispositivos pragmáticos (*pragmatic devices*), usados para expresar emoción (acrónimos y palabras “de emoción”, mayúsculas, puntuación, etc.); y errores, que incluye errores tipográficos y ortográficos. Se observó que los participantes usaban más frecuentemente los atajos que los dispositivos pragmáticos, y que los errores eran relativamente pocos.

Las conclusiones derivadas del segundo objetivo determinaron que, al contrario de lo que postulan la prensa y los adultos, la ortografía no se ve afectada negativamente por los mensajes del chat. El estudio no encontró relaciones consistentes entre la competencia ortográfica y el empleo del nuevo lenguaje digital. A su vez, se constató que los estudiantes que poseen calificaciones altas en evaluaciones ortográficas respetan la normativa en sus mensajes de chat; de la misma manera, los estudiantes que poseían deficiencias ortográficas en los trabajos en clase también las tenían en los mensajes instantáneos.

Josie Bernicot, Antonine Goumi, Alain Bert-Erboul y Olga Volckaert-Legrier (2014) analizaron 4524 mensajes de texto producidos en situaciones de la vida cotidiana por diecinueve estudiantes de entre once y doce años durante el lapso de un año. El objetivo del estudio fue analizar el vínculo entre el nivel ortográfico de los estudiantes y la práctica del mensaje de texto. Los autores parten de una perspectiva pragmática, por lo tanto conciben a los mensajes de texto como un nuevo registro del lenguaje escrito.

Cabe hacer tres aclaraciones. En primer lugar, para el estudio se seleccionaron estudiantes que nunca habían tenido o usado un teléfono celular y se les proporcionó uno para la experiencia. En segundo lugar, previo al inicio de la investigación, los estudiantes fueron evaluados en el aspecto ortográfico y se identificó alumnos competentes y menos competentes en el conocimiento y en el uso de la normativa.

Finalmente, se estableció un grupo de control de treinta estudiantes que no tenían teléfono celular ni tenían experiencia enviando mensajes de texto.

Bernicot, Goumi, Bert-Erboul y Volckaert-Legrier llegaron a las siguientes conclusiones: no hay diferencia entre el grupo de control y el experimental en lo que respecta al nivel de lectoescritura antes y durante el estudio; los estudiantes que eran más competentes en ortografía al inicio del experimento lo siguieron siendo durante todo el año en que usaron los mensajes de texto, de la misma manera, los estudiantes menos competentes ortográficamente lo continuaron siendo durante desarrollo del experimento; la correlación entre el nivel ortográfico y la densidad de “textismos” no es de ninguna manera directa, sino que depende del tipo de textismo (consistente con o que rompe el código tradicional), el tipo de deletreo (basado en el uso o en la norma), el nivel de lectoescritura de los escritores en la escuela (escritores competentes y menos competentes) y el momento en que la práctica del mensaje de texto es aprendida.

Las opiniones “tecnoapocalípticas” de docentes y académicos son las que más atención reciben por parte de los medios periodísticos, justamente por su virulencia y tremendismo. Sin embargo, como hemos visto, existen otras voces que suelen pasar desapercibidas, porque, en lugar de construir un panorama educativo desolador, presentan un cuadro en donde la escritura y la lectura digitales conllevan beneficios, pero también desafíos.

En su última declaración sobre las culturas escritas del siglo XXI, la Asociación Internacional de Lectura (International Reading Association, 2009) sostiene que los docentes y las autoridades de las instituciones educativas deben integrar al currículum las prácticas de lectura y escritura digitales, para que los

estudiantes estén plenamente alfabetizados y puedan ejercer así una exitosa participación cívica, económica y personal en la comunidad global.

De acuerdo con la declaración, los docentes deberían proporcionarles a los alumnos los conocimientos y las oportunidades para que se desarrollen como consumidores críticos y creadores informados, estableciendo parámetros para evaluar la relevancia, rigurosidad, confiabilidad y perspectiva de la información en línea.

National Writing Project y Pew Research Center (Purcell, Buchanan & Frederick, 2013) realizaron un estudio para analizar el impacto de las herramientas digitales en la escritura de los estudiantes y en la enseñanza de la composición de textos. En primer lugar, encuestó de forma *online* a 2462 profesores de composición de escuelas secundarias de Estados Unidos; luego, se realizaron *focus groups* para complementar los primer datos recolectados.

Entre las conclusiones del estudio, se destaca que la mayoría de los docentes encuestados considera que Internet y las herramientas digitales como las redes sociales, los teléfonos celulares, los sistemas de mensajería instantánea, etc., tienen efectos positivos en la escritura de los estudiantes. El 96% considera que las tecnologías digitales permiten que los estudiantes compartan sus producciones con una audiencia mayor y más variada. El 79% piensa que dichas herramientas permiten una mayor colaboración entre los estudiantes. Finalmente, para el 78% de los encuestados, las tecnologías digitales facilitan y potencian la creatividad y la expresión personal en los estudiantes, con lo cual los adolescentes de hoy en día escriben más a menudo y en más formatos que los jóvenes de las generaciones anteriores.

Así como los docentes encuestados reconocieron los beneficios de las herramientas digitales, también destacaron algunas preocupaciones y desafíos que

enfrenta la enseñanza de la composición en el marco de los entornos digitales. En los *focus groups*, los profesores manifestaron que cada vez es más ambiguo el límite entre la escritura formal e informal, por lo cual es necesario enseñar a los estudiantes a escribir para diferentes audiencias usando distintas voces y registros. Por otra parte, el 46% de los docentes encuestados piensa que con las herramientas digitales los estudiantes son más propensos a escribir “demasiado rápido” y sin ningún tipo de cuidado para con la normativa.

4.5. Prácticas letradas vernáculas digitales

En diversas partes de este trabajo hemos empleado los conceptos “prácticas letradas”, “prácticas letradas vernáculas” y “prácticas letradas vernáculas digitales”; sin embargo, los hemos definido muy sucintamente, privilegiando el desarrollo de la lógica argumentativa antes que la puntualización teórica. A continuación, profundizaremos la explicación de estos y otros conceptos, a partir del campo teórico de los Nuevos Estudios de Literacidad (*New Literacy Studies*), cuyos principales referentes son James Paul Gee (1990), Brian V. Street (1993, 1995), David Barton (1994), Colin Lankshear y Michele Knobel (2006b), entre otros.

Desde una perspectiva etnográfica, los Nuevos Estudios de Literacidad desarrollan una definición ecológica de las nociones de lectura y de escritura y postulan que son prácticas situadas histórica, social y personalmente en la vida de cada individuo y comunidad, según sus intereses y necesidades. La lectura y la escritura, en tanto prácticas sociales, están constituidas en y a través de distintos tipos de relaciones sociales y se enmarcan en contextos y procesos sociales más amplios.

Los Nuevos Estudios de Literacidad critican la postura que concibe a las prácticas de escritura y de lectura como habilidades prefijadas, objetivas y mecánicas, ideológicamente neutrales, que pueden ser aprendidas a través de la progresión de ejercicios ordenados transferibles a cualquier situación, al margen de las particularidades de cada comunidad, contexto o uso (Kalman y Street, 2012).

Uno de los conceptos centrales de los Nuevos Estudios de Literacidad es el de prácticas letradas (*literacy practices*), el cual permite comprender el vínculo entre las actividades de lectura y de escritura y las estructuras sociales en las cual están enmarcadas y que ayudan a conformar. Específicamente, las prácticas letradas son las formas socialmente organizadas de generar, comunicar y negociar contenido significativo a través de la mediación de textos codificados en contextos de participación (Lankshear y Knobel, 2006b: 46).

Antes que un conjunto de propiedades que residen en los individuos, las prácticas letradas existen en las relaciones entre las personas, en los grupos y las comunidades. Las prácticas letradas no sólo incluyen al texto, al contexto, al escritor y al lector (Cassany, Sala Quer y Hernández, 2008), sino que también integran, por un lado, a los procesos internos de los individuos en relación con la cultura escrita (cómo la conciben, qué discursos tienen sobre ella, cómo la valoran, etc.); y por el otro, a los procesos sociales que relacionan a los sujetos entre sí, como ser las concepciones compartidas representadas en las ideologías y las identidades sociales. Las prácticas letradas están modeladas por las reglas sociales que establecen el uso y la distribución de los textos, prescribiendo quién los puede producir y quién puede tener acceso a ellos (Barton y Hamilton, 2003).

Las relaciones entre los individuos están condicionadas por instituciones sociales, como la educación, y por estructuras de poder, entonces los Nuevos Estudios

de Literacidad distinguen entre prácticas letradas dominantes (*dominant literacy practices*) y prácticas letradas vernáculas (*vernacular literacy practices*).

Sobre la base del estudio de las prácticas de producción escrita no académicas (notas personales, poesías, cuentos, diarios, etc.) de un grupo de estudiantes de distintas etnias y edades de una escuela media de Filadelfia, Miriam Camitta (1993) postuló que las prácticas letradas vernáculas son formas de lectura y escritura no “oficiales”, vinculadas con formas culturales populares, específicas y alternativas a los inflexibles y normativizados estándares de las instituciones o de las elites de poder.

Las prácticas letradas vernáculas son autogeneradas en el interior de una comunidad de individuos, la cual las emplea para fines culturales específicos. El hecho de que no sigan las normas de las instituciones dominantes no significa que no posean convenciones o que sean caóticas, las prácticas vernáculas están delineadas por comportamientos expresivos convencionalizados a partir de la vida social y cultural de la comunidad que las desarrolla.

Camitta explica que este tipo de escritura es cooperativa, se aprende informalmente y su estilo y estructura provocan innovaciones en los géneros discursivos tradicionales. Si bien la autora detalla que los textos vernáculos son híbridos, en tanto combinan modos de composición, contenidos y esquemas de múltiples fuentes, son David Barton y Mary Hamilton (1998, citado en Cassany, Sala Quer y Hernández, 2008) quienes indican que lo vernáculo y lo dominante son categorías difusas, que muchas veces se solapan. A raíz de este proceso de interrelación, se podría hablar de prácticas pseudovernáculas, que comparten características de los discursos populares con otras propias de los discursos oficiales.

En contraposición, las prácticas letradas dominantes están legitimadas por poderosas instituciones sociales (escuela, ley, trabajo, religión, etc.) como una manera apropiada de usar el lenguaje. Estas prácticas, de acuerdo con Barton y Hamilton (2003), pueden concebirse como parte de formaciones discursivas completas, configuraciones institucionalizadas de poder y conocimiento encarnadas en relaciones sociales.

Las prácticas letradas dominantes consideran que las prácticas vernáculas se desvían de las normas establecidas, por lo tanto las menosprecian o las ignoran. Para las instituciones dominantes, la escritura y la lectura vernáculas son simples, vulgares, caóticas y a menudo las indican como responsables de los niveles bajos de alfabetización de la ciudadanía (Cassany, Sala Quer y Hernández, 2008).

En las últimas décadas, el desarrollo de las TIC ha influido fuertemente en las prácticas letradas vernáculas (Cassany, Sala Quer y Hernández, 2008). Por un lado, los entornos digitales interconectados mantienen y potencian las prácticas vernáculas tradicionales (diario personal, correspondencia privada, álbum de fotos con comentarios, lectura del periódico, etc.), sobre todo en lo que respecta a las capacidades expresivas, de colaboración y de retroalimentación. El trabajo de Camitta (1993) es revelador al respecto, ya que casi todos los géneros y tipos de textos vernáculos que analiza tienen, más de veinte años después de su publicación, sus contrapartes o versiones digitales.

Por el otro lado, las TIC, como hemos visto, permitieron que se originaran nuevos géneros y prácticas letradas, las cuales pueden ser emergentes, producto de una evolución a partir del aprovechamiento de las funcionalidades del medio digital, o espontáneas, exclusivas de los entornos digitales (Sheppard y Waters, 1998).

Cassany (2012) destaca que las prácticas letradas vernáculas digitales incorporan formatos visuales, como imágenes estáticas y dinámicas, y ofrecen mecanismos sofisticados de autoaprendizaje. La masividad que han alcanzado prácticas y géneros como los *memes*, los video clips breves (a través de aplicaciones como Vine o Keek), los íconos, las presentaciones audiovisuales, etc., y las comunidades y foros virtuales de aprendizaje y los video tutoriales son una clara muestra de ello.

Las escrituras y lecturas digitales no sólo propician nuevos modos de composición, distribución, almacenaje y recepción, sino que también desarrollan diferentes maneras de participación. Henry Jenkins sostiene que las prácticas letradas de las nuevas tecnologías de información y de comunicación apoyan, demandan y generan una “cultura participativa” (Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison, Weigel, 2006; Jenkins, 2008) en el marco de una “convergencia mediática” (Jenkins, 2008), la cual, a su vez, depende en gran medida de la participación activa de los usuarios.

Específicamente, una cultura participativa es aquella que tiene limitaciones relativamente bajas para con la expresión artística y el compromiso cívico, apoya fuertemente la creación y la distribución de producciones propias y posee una tutoría informal en donde el conocimiento de los expertos es transmitido a los novatos. Los miembros de una cultura participativa creen que su contribución a la comunidad es importante y sienten cierto grado de conexión social entre ellos o al menos les importa lo que otras personas piensan sobre lo que han creado (Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison, Weigel, 2006).

Por otro lado, el concepto de convergencia mediática designa “el flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples

industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas” (Jenkins, 2008: 14).

Con respecto a este concepto, es menester aclarar que, en primer lugar, debe entenderse como un proceso entre diferentes y múltiples sistemas mediáticos, que coexisten entre sí y a través de los cuales los contenidos digitales discurren fluidamente, y no como una relación fija y estática.

En segundo lugar, la convergencia mediática no se desarrolla en los aparatos o dispositivos mediáticos, sino que “se produce en el cerebro de los consumidores individuales y mediante sus interacciones sociales con otros”. Desde esta perspectiva, antes que un proceso tecnológico, la convergencia se entiende como un cambio cultural que motiva y promueve que los consumidores indaguen nueva información y establezcan conexiones entre distintos contenidos mediáticos (Jenkins, 2008: 15).

La cultura participativa emerge a medida que la cultura absorbe y responde a la explosión de las nuevas tecnologías que hacen posible que el usuario promedio archive, comente, se apropie y recircule contenido digital de maneras novedosas. De acuerdo con Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison y Weigel (2006), la cultura participativa genera nuevas formas de participación, entre las que se incluyen las siguientes:

- 1) Afiliaciones: membresías formales e informales en comunidades *online*, redes o diversos medios (Facebook, MySpace, Twitter, Google +, LinkedIn, tableros de mensajes, clanes de juego, etc.) en torno a intereses afines.
- 2) Expresiones: producir nuevas formas creativas, como *sampling* digital, *skinning* y *modding*, videos y textos de ficción realizados por fans, *mash-up*, etc.

- 3) Resolución colaborativa de problemas: trabajar en equipos, formales e informales, para llevar a cabo tareas y para desarrollar nuevo conocimiento (wikis, tutoriales, juegos de realidad virtual, etc.).
- 4) Circulación: dar forma al flujo de los medios (*podcasting, blogging*).

Según Jenkins, “la cultura participativa cambia el foco de una alfabetización basada en la expresión individual a otra fundada en el compromiso con la comunidad. Casi todas las nuevas alfabetizaciones involucran habilidades sociales que se desarrollan a través de la colaboración y la interconexión” (4). Estas nuevas habilidades sociales de la cultura participativa, que deberían desarrollarse sobre la base de las técnicas y las estrategias de la alfabetización académica y del análisis crítico enseñadas en el aula, se detallan a continuación:

- 1) Juego: la capacidad de experimentar con el propio entorno como una forma de resolver problemas.
- 2) Actuación: la habilidad para adoptar identidades alternativas con el propósito improvisar y descubrir.
- 3) Simulación: la habilidad para interpretar y construir modelos dinámicos de procesos de situaciones reales.
- 4) Apropiación: la habilidad para juntar y remixar contenidos de distintos medios.
- 5) Multitarea: la habilidad para revisar el entorno y, de acuerdo con las necesidades, cambiar el foco hacia detalles prominentes.
- 6) Distribución cognitiva: la habilidad para interactuar de forma significativa con herramientas que expanden las capacidades mentales.
- 7) Inteligencia colectiva: la habilidad para combinar el conocimiento y comparar información con otros para un objetivo común.

- 8) Juicio: la habilidad para evaluar la fiabilidad y credibilidad de diferentes fuentes de información.
- 9) Navegación transmedial: la habilidad para seguir el flujo de historias e información a través de múltiples modalidades.
- 10) Interconexión: la habilidad para buscar, sintetizar y diseminar información.
- 11) Negociación: la habilidad para viajar a través de diversas comunidades, discerniendo y respetando múltiples perspectivas, y siguiendo normas alternativas.

Como hemos visto, las prácticas letradas digitales generan y potencian nuevos tipos de participación y colaboración, de producción y circulación de contenidos, nuevas habilidades sociales, etc., por lo tanto, no es acertado sostener que la escritura y lectura vernáculas digitales son poco complejas, caóticas o que “mutilan” las capacidades expresivas y comunicativas de los jóvenes. Antes bien, escribir una entrada en un blog, actualizar el perfil en una red social, leer un posteo en una comunidad virtual, publicar un tuit, ver un video y revisar los comentarios de los usuarios, diseñar un *banner*, hacer un *mash-up*, leer una *fanfiction*, remixar una imagen o un clip de video, editar y compartir una fotografía, etc., son prácticas letradas que requieren el mismo nivel de exigencia cognitiva, lingüística, estética, cultural y social que escribir una tesis o leer un ensayo.

4.6. Los modelos cognitivos del proceso de composición de textos

En diversos momentos de capítulos y apartados anteriores hemos hecho referencia al proceso de composición de textos y a distintas instancias y procesos del

mismo, desde un enfoque basado en la perspectiva cognitivista. A continuación, describiremos los principales modelos teóricos de dicha corriente.

Uno de los primeros esquemas que intentó describir el proceso de escritura es el que planteó Gordon Rohman en “Pre-Writing: The Stage of Discovery in the Writing Process” (1965). Para Rohman, la composición es un proceso lineal conformado por tres etapas: pre-escribir, escribir y re-escribir. En la etapa de la pre-escritura, se incluyen todos los pensamientos que explora y desarrolla un escritor desde que se le plantea la necesidad de escribir un texto hasta la formulación de una idea general o estructura básica del escrito. Por otro lado, las etapas de escribir y re-escribir engloban la redacción misma del texto, las cuales incluyen desde los momentos de realización de los primeros borradores hasta la corrección de la versión definitiva (Cassany, 2008: p. 120). Los postulados de Rohman serán retomados por distintos autores, por ejemplo James E. Britton en *The Development of Writing Abilities* (1975), y establecerán lo que se conoce como el modelo de la escritura en etapas, que describe el proceso de composición del escrito como una sucesión lineal y mecánica de etapas separadas en el tiempo.

El modelo de composición en etapas tuvo y aún tiene una importante influencia en la enseñanza de la escritura (Cano, 2011). Sin embargo, ha suscitado diversas críticas. Una de las más importantes es la formulada por Flower y Hayes (1981), quienes sostienen que este modelo sólo describe el desenvolvimiento del texto y deja de lado el proceso interno y mental del escritor. A su vez, critican la concepción lineal y rígida del proceso de escritura que realiza el modelo, ya que explican que los escritores están constantemente pre-escribiendo (planificando) y reescribiendo (revisando) durante la escritura, y no lo hacen en etapas identificables.

Finalmente, cuestionan que los modelos en etapas se centran más en el producto final que en el proceso.

Si bien se destaca que el concepto de la etapa de “pre-escribir” ayudó a mejorar la enseñanza de la composición, los diferentes cuestionamientos al modelo por etapas llevó a que se desarrollasen modelos alternativos que pudiesen explicar los elementos del proceso de escritura que el anterior esquema pasaba por alto. Serán las investigaciones de Linda Flower y John Hayes (1981), en Estados Unidos, y Marlene Scardamalia y Carl Bereiter (1992), en Canadá, las que propondrán modelos cognitivos del proceso de composición.

A propósito de las corrientes cognitivas, Irene Klein (2007b: p. 109) recuerda que surgen en Estados Unidos en la década de los sesenta, debido al fracaso de un alto número de ingresantes a la universidad, como consecuencia del proceso de masificación de la educación superior. Para intentar resolver esta problemática, se crearon cursos para mejorar las competencias en lectoescritura de los ingresantes y los investigadores empezaron a concebir a la “escritura como proceso”.

4.6.1. Prosa basada en el escritor (Flower, 1979)

Uno de los primeros trabajos de las corrientes cognitivas es el artículo “Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing”, de Flower (1979). La autora describe dos tipos de escritura: uno, llamado “prosa basada en el escritor”, donde el escritor escribe para sí mismo; y otro, llamado “prosa basada en el lector”, en el que el escritor escribe para comunicar información a un lector.

La prosa basada en el escritor es un modo de expresión verbal, caracterizado por su función, estructura y estilo, que permitiría reflejar cómo se desarrolla el proceso cognitivo de la producción de textos. Los rasgos distintivos en materia

funcional, estructural y estilística de este tipo de prosa son similares a los que posee el discurso interior o egocéntrico, tal cual lo describen Jean Piaget y Lev Vygotsky.

De acuerdo con Flower, la prosa basada en el escritor funciona como un medio del pensamiento que ayuda a los escritores a solucionar algunos problemas durante el proceso de composición. Este tipo de prosa le ofrece al escritor “el lujo” de tener que acomodar su texto al lector.

La estructura de la prosa basada en el escritor refleja la estrategia para economizar recursos cognitivos que tienen las personas cuando deben lidiar con gran cantidad de información. Los escritores evitarían la tarea de construir conceptos complejos estructurando la información en dos formas distintas: una narración de su propio proceso de descubrimiento del tema o una inspección de los datos que posee sobre el tema. Estos dos tipos de estructura son estrategias poderosas, para que el escritor recupere información de su memoria y explore su red de conocimiento.

Finalmente, el estilo de la prosa basada en el escritor posee dos rasgos distintivos, que se derivan de la naturaleza del monólogo interior: el primero es que la organización de las oraciones y de los párrafos refleja el cambio del foco de atención del escritor, lo cual puede derivar en una disociación entre el sujeto psicológico en que piensa el autor y el sujeto gramatical de las frases que redacta; el segundo rasgo es que pueden emplearse palabras que tienen significados especiales y personales para el escritor, por lo cual el lenguaje puede estar “saturado de sentido” y le puede evocar al escritor un contexto complejo, pero que no se expresa.

4.6.2. La escritura como proceso cognitivo (Flower y Hayes, 1981)

En el artículo “A Cognitive Process Theory of Writing”, Flower y Hayes (1981) se preguntan acerca de lo que orienta las decisiones de un escritor cuando

escribe. Los autores presentan una teoría de los procesos cognitivos que se desarrollan en la composición de un texto, con el objetivo de establecer las bases para un posterior análisis en profundidad de los procesos mentales del escritor. La teoría postula el mencionado modelo cognitivo del proceso de escritura, el cual se deriva del análisis de los protocolos de escritura, es decir, del registro detallado de los razonamientos en voz alta de un escritor mientras componen un texto.

De acuerdo con el modelo cognitivo de Flower y Hayes, la acción de componer un texto es el conjunto de una serie de procesos y subprocessos que se organizan recursivamente durante la redacción, “que comprenden varias actividades y tareas que se enlazan y se interrumpen a la vez, no ordenadas de manera rígida, sino flexibles y recurrentes” (Cano, 2011). A grandes rasgos, el modelo consta de tres grandes componentes: la situación comunicativa, los procesos de escritura y la memoria a largo plazo del escritor.

La situación comunicativa o ambiente de trabajo son las condiciones externas a la tarea del escritor. Esta instancia está conformada, en primer lugar, por el problema retórico, es decir por la audiencia a la que se dirige el texto, el tema del que se escribe y los objetivos que se propone el escritor. De acuerdo con Flower y Hayes, un buen escritor es aquel que toma en cuenta estas condiciones y exigencias al inicio de la composición. El escritor que analiza a quién va dirigido, de qué trata y qué quiere lograr con su texto define el problema retórico de forma compleja.

En contraposición, muchos escritores, sobre todo los que no tienen experiencia, simplifican radicalmente el problema, reduciéndolo a seguir una mera consigna. Si la nueva definición simplificada no se corresponde con la realidad, sostienen Flower y Hayes, el escritor no podrá “resolver” el problema retórico, porque

los escritores sólo logran solucionar los problemas que ellos mismos han definido correctamente.

El otro elemento que conforma la situación de comunicación es el texto que el escritor va produciendo como respuesta al problema retórico. Cada párrafo, cada oración y cada palabra del texto que se desarrolla determinan las decisiones futuras, lo cual exige una gran capacidad de atención por parte del escritor mientras compone. La evolución del texto, con sus exigencias y limitaciones, “compite” con los conocimientos del escritor almacenados en su memoria a largo plazo y los planes y decisiones para resolver el problema retórico.

Así como la situación de comunicación involucra las condiciones externas, los procesos de escritura y la memoria a largo plazo son instancias internas, que tienen lugar en la mente del escritor. La memoria a largo plazo almacena los conocimientos que el escritor tiene sobre el tema, los tipos de lectores, las características de los distintos géneros discursivos, los planes de redacción, las formas posibles para buscar información de la que se carece, etc.

Los procesos de escritura constan de tres subprocesos: planificar, redactar y revisar. A su vez, cada uno de estos subprocesos está controlado por una instancia llamada monitor, que regula y verifica el funcionamiento de los demás procesos.

De acuerdo con Flower y Hayes, cuando un escritor planifica un texto, construye una representación interna de las informaciones que utilizará durante la composición. La planificación, es decir el acto de forjar dicha representación mental, está conformada por distintos subprocesos: generar ideas, es decir recuperar la información pertinente de la memoria a largo plazo; organizar la información recuperada para que constituya una estructura con significado y de esa manera

adaptarla al problema retórico de la situación comunicativa; y fijar objetivos, acto que continúa durante cada instancia del proceso de composición.

El proceso de redacción implica “traducir” las ideas en un lenguaje visible. En este proceso, el escritor debe cumplir las exigencias del código escrito (corrección gramatical, adecuación, coherencia, cohesión), sin perder de vista los objetivos de su texto y las restricciones que establece el problema retórico.

El proceso de revisión está conformado por los subprocesos de la evaluación y la revisión. Cuando el escritor revisa el texto, lee lo que ha escrito como punto de partida para una posterior redacción o para evaluar sistemáticamente el texto. Flower y Hayes destacan que tanto el subproceso de generación de ideas como los de evaluación y de revisión pueden suceder en cualquier momento del proceso de composición e interrumpir cualquier otro proceso que se esté desarrollando.

Por último, los autores sostienen que los procesos de redacción están organizados de acuerdo a un sistema jerárquico, según el cual un proceso admite la inserción de muchos subprocesos. A su vez, explican que el acto de composición es un proceso del pensamiento orientado hacia un fin, el cual está dirigido por una red jerárquica de objetivos.

De acuerdo con nuestra experiencia docente, los estudiantes rápidamente adoptan la dinámica de los tres procesos de escritura (planificación, redacción, revisión), pero tienen diferentes grados de dificultad para definir de forma compleja el problema retórico de la situación comunicativa. Este diagnóstico coincide con las conclusiones a las que habían arribado Carla Ornani y Alejandra Mare (2007), en un trabajo que describe los procesos de escritura en dispositivo informático que desarrollan alumnos ingresantes a la Universidad de Buenos Aires y alumnos de grado de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la misma universidad. Las autoras

sostienen que los estudiantes realizan los tres momentos del proceso de composición (planificación, producción, revisión) de manera consciente, pero “el alcance metacognitivo de este saber no modifica sustancialmente su proceso de composición, pues el espacio retórico entra de forma todavía débil en el espacio del conocimiento” necesario para adecuar sus textos a la cultura discursiva universitaria.

Finalmente, de la misma manera en que es posible cuestionar y destacar elementos de los modelos de redacción en etapas, el modelo cognitivo de Flower y Hayes puede ser analizado críticamente y repensado, ya que, como los mismos autores destacan, el modelo debe ser concebido como una “herramienta para pensar” y reflexionar sobre qué sucede en el proceso de composición.

Cano (2011) subraya que el modelo de Flower y Hayes reinstaló el aspecto recursivo de la escritura, pero considera que el mismo le otorga un peso quizás excesivo a lo que sucede en la mente del escritor. En tanto que intenta descubrir los procesos mentales, el modelo limita lo retórico a un aspecto exterior, ya que de esa manera se lo concibe como medible y controlable.

Cano también cuestiona la pretendida objetividad del método de análisis de protocolos, que Flower y Hayes presentan como un saber imparcial, supuestamente libre de las marcas de subjetividad que posee el análisis introspectivo, que consiste en analizar lo que el escritor afirma haber hecho mientras escribía el texto. Si bien es necesaria la pretensión de objetividad para delimitar y definir un modelo, la autora explica que la práctica de escritura no es estéril ni está compuesta exclusivamente de procesos mentales, está hecha de “contextos, circunstancias, deseos, sentimientos y temores”. Para el escritor, la escritura está atravesada por lo que se supone que debería hacer mientras escribe, por lo que le enseñaron que debería hacer, por lo que

piensa acerca de qué es escribir, por los anhelos, las dudas y las preocupaciones durante la composición, etc.

4.6.3. La escritura como transformación del conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992)

Algunos años después, Scardamalia y Bereiter (1992), en “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”, revisan el modelo cognitivo planteado por Flower y Hayes y postulan dos modos de composición del texto, modo “decir” el conocimiento y modo “transformar” el conocimiento, de acuerdo a si se tratan de escritores “inmaduros” o escritores “maduros”, respectivamente. Scardamalia y Bereiter explican que la principal diferencia entre los dos modos reside en cómo se introduce el conocimiento y en lo que sucede con éste a través del proceso de composición.

Por un lado, los autores describen el modo “decir el conocimiento”, que está conformado por cuatro elementos: conocimiento conceptual, conocimiento discursivo, representación mental de la tarea asignada y proceso decir el conocimiento. El modo “decir el conocimiento” establece una relación simple entre el campo del contenido y el campo del discurso: a partir de una propuesta de escritura, los escritores inmaduros construyen una representación del texto que tienen que elaborar, localizan los identificadores del tópico y del género, recuperan el contenido relacionado con el tema de su memoria y de inmediato comienzan a escribir. Este proceso de “pensar-decir” continúa hasta que se agotan las ideas. Scardamalia y Bereiter destacan que en el modo “decir el conocimiento” la coherencia, la cohesión, la adecuación, etc., no se derivan de una aplicación consciente o de una reflexión sobre el texto, sino que son procesos automáticos que se ponen en marcha cuando se inicia la composición.

Por el otro lado, el modo “transformar el conocimiento” contiene al anterior modelo como un subproceso y lo introduce dentro de un proceso complejo de resolución de problemas, que a su vez implica dos tipos de “espacios-problema” (entidad abstracta conformada por estados de conocimiento y operaciones): espacio problema de contenido y espacio problema retórico.

De acuerdo con Scardamalia y Bereiter, los escritores maduros son conscientes del problema retórico de la situación comunicativa, lo cual implica que desarrollan y transforman el conocimiento, ya que establecen una relación dialéctica entre el campo del discurso y el campo del contenido. Paula Carlino (2010: 29) explica que “poner en relación los problemas de contenido con los problemas retóricos, intentando ajustar lo que sabe el que escribe a lo que precisaría el lector, es lo que permite transformar el conocimiento de partida”.

Los escritores conscientes del problema retórico tienen presente el propósito del texto y las necesidades informativas de sus lectores, por lo tanto, adecuarán el tema a la audiencia, cuestionarán lo que saben para exponerlo de manera más eficaz y reformularán el texto para mejorar la cohesión, la coherencia y la lógica argumentativa.

4.6.4. La ampliación del modelo de Hayes (1996)

Dieciséis años después de que junto a Flower presentara su modelo cognitivo del proceso de escritura, Hayes publica “A New Framework for Understanding Cognition and the Affect in Writing” (1996). En este artículo, Hayes, luego de clarificar ciertos elementos del modelo de 1980, expone un nuevo marco para la descripción del proceso de composición. Para que acontezca, la escritura depende de

una combinación apropiada de condiciones sociales, físicas, afectivas y cognitivas, por lo tanto, para que una teoría esté completa debe incluir estos elementos.

De acuerdo con Hayes, el nuevo modelo puede ser descrito como individual-medioambiental, ya que posee dos componentes centrales: el entorno de la tarea y el individuo. El entorno de la tarea consiste en un componente social y un componente físico.

Tal como hemos mencionado, la escritura es una práctica social, no sólo por su propósito comunicativo, sino porque es una tecnología social desarrollada en un medio social. Por lo tanto, este componente incluye la audiencia, las convenciones sociales y culturales, los géneros discursivos, los enunciados, las imágenes y las formas con las que se realizan los textos, etc.

El componente físico incluye, por una parte, el texto que el escritor ha producido hasta ese momento. Este elemento, que ya se encontraba en el modelo de 1980, es muy importante, ya que durante el proceso de composición, el escritor relea el texto que está escribiendo con la intención de ayudar a dar forma a lo que va a escribir a continuación. La escritura, entonces, posee la propiedad de modificar su propio entorno de tarea, tal como lo hacen otras actividades creativas que originan, por acumulación, un producto integrado (el diseño gráfico, la programación informática, la pintura, etc.).

Por otra parte, el entorno físico incluye el medio de escritura con el que se compone el escrito, por ejemplo papel y lápiz o procesadores de textos. A partir de la revolución de las TIC, explica Hayes, el nuevo modelo debe integrar este componente, porque es innegable que los procesos de escritura están influidos por el medio con el que se escribe.

El segundo gran componente del nuevo modelo de Hayes es el individuo, el cual posee diferentes aspectos: la memoria activa, la motivación y la emoción, los procesos cognitivos y la memoria a largo plazo.

Hayes explica que todos los procesos del proceso de composición acceden a la memoria activa y realizan en ella todas las actividades no automatizadas, por lo tanto su importancia es central en la escritura. Estructuralmente, la memoria activa es un centro ejecutivo que está compuesta por tres memorias especializadas: la memoria fonológica, el cuaderno visual-espacial y la memoria semántica. Cada una de estas memorias almacena información fonológica, visual o semánticamente codificada.

Además de almacenar información y de desarrollar procesos cognitivos, la memoria activa realiza funciones de control y procesado, como la recuperación de información de la memoria a largo plazo y la administración de tareas que requieren la resolución de problemas y la toma de decisiones.

El componente motivacional es sumamente importante en la escritura. Sin embargo, sostiene Hayes, la motivación y la emoción ocupan un lugar casi marginal en los modelos sociocognitivos que describen el proceso de composición.

La motivación no sólo se manifiesta en las respuestas inmediatas para lograr metas a corto plazo, sino también en la predisposición a comprometerse a largo plazo para alcanzar fines en determinado tipos de actividades. De la misma manera, generalmente, el escritor no está motivado por un único fin, sino que posee múltiples objetivos que interactúan entre sí para decidir el curso de acción. A su vez, el componente emotivo-motivacional puede influir, a través de un mecanismo de costo-beneficio, qué estrategia o método selecciona el escritor para lograr los objetivos de la escritura. Finalmente, Hayes cita varias investigaciones que avalan que la lectura y la escritura pueden tener importantes consecuencias emocionales.

Sobre la base del modelo de 1980 que detallaba que los procesos cognitivos de la escritura eran la planificación, la redacción y la revisión, Hayes propone en el nuevo modelo que los procesos cognitivos implicados en la escritura son la interpretación de textos, la reflexión y la producción de textos.

La interpretación de textos es una función que crea representaciones internas a partir de *inputs* lingüísticos y gráficos. Esta función hace posible procesos cognitivos como leer, escuchar y observar gráficos.

Por su parte, la reflexión es una función que opera a partir de representaciones internas para producir otras representaciones internas. La reflexión hace posible los procesos cognitivos de la resolución de problemas, la toma de decisiones y la inferencia.

Por último, la producción de textos es una función que toma las representaciones internas y las lleva al contexto del entorno de tarea, lo que produce *outputs* o resultados escritos, hablados y gráficos.

El nuevo modelo del proceso de composición posee un componente más: la memoria a largo plazo, en donde el escritor almacena su conocimiento del vocabulario, los géneros discursivos, los temas, la audiencia, la gramática, etc. Además del conocimiento lingüístico, temático, genérico y de la potencial audiencia, en la memoria a largo plazo se almacenan los esquemas de tarea, que son paquetes de información que especifican cómo llevar a cabo una tarea particular. Estos esquemas de tarea incluirían información sobre los objetivos a realizar, los procesos a emplear para cumplir la tarea, la secuenciación de esos procesos y los criterios para evaluar el éxito de la tarea.

En esta sección hemos descrito los modelos cognitivos de composición de textos de Flower (1979), Flower y Hayes (1981), Scardamalia y Bereiter (1992) y

Hayes (1996). Para nuestro trabajo, emplearemos este último modelo, ya que compartimos con Hayes la postura de que la escritura, ya sea analógica o digital, es una práctica social que requiere de un contexto y de un medio, y que el escritor, para componer un texto, necesita motivación, desarrolla procesos cognitivos y hace uso de la memoria (activa y a largo plazo).

4.7. El proceso de composición de textos y los entornos digitales

A partir de la revisión de la principal bibliografía teórica de los últimos años, en el apartado 4.1 hemos delineado que la escritura digital se caracteriza por ser hipertextual, multimodal, multimedia, interconectada, colaborativa, instantánea, etc. Sobre la base de estos rasgos distintivos, en el presente apartado nos centraremos en el proceso de composición de textos en los entornos digitales. Específicamente, detallaremos de qué manera las prácticas de lectura y de escritura digitales potenciarían determinadas instancias del proceso de composición de textos, tal como es descrito por el modelo sociocognitivo de Hayes (1996).

La audiencia, elemento del entorno social del entorno de la tarea, adquiere una importancia central en los entornos digitales, debido a su potencial autenticidad, variedad y amplitud y a la posibilidad de retroalimentación.

Cuando produce un texto, el escritor digital se enfrenta con diferentes tipos de audiencias reales, que pueden comentar, valorar, criticar, difundir, archivar o apropiarse de la composición para realizar un nuevo objeto digital. El hecho de que del otro lado de las pantallas haya personas “reales” que leen el texto y que a su vez pueden contestar con otro texto repercutiría en un mayor grado de reflexión por parte del escritor digital acerca de quiénes son sus lectores y cómo pueden reaccionar.

Sobre la base de cientos de entrevistas, Roxana Morduchowicz (2012) analiza cómo los adolescentes construyen su identidad a través de la producción de contenidos digitales en las redes sociales y en los blogs. La autora argumenta que cuando los jóvenes crean blogs o perfiles en las redes sociales “desarrollan un sentido de la audiencia”. La existencia de una audiencia real en algún lugar “los motiva más a pensar en lo que escriben”. Imaginar a sus audiencias conlleva que los jóvenes reflexionen y piensen más críticamente en sus intenciones como autores y en los resultados y efectos de sus producciones.

Morduchowicz sostiene además que el formato multimedia de los blogs y los perfiles es muy atractivo, ya que pueden incluir texto, imágenes, sonidos y videos, pero lo más importante es la posibilidad que ofrecen de incluir comentarios de otros, “es decir, de incorporar las respuestas de las audiencias”. Los blogs y los perfiles son siempre dinámicos, cambian constantemente, y en gran medida las opiniones de sus lectores influyen en este dinamismo (50-52).

Entre los años 2001 y 2006, Andrea Lunsford, profesora de retórica de la Universidad de Stanford, dirigió el llamado Estudio de Escritura de Stanford (*Stanford Study of Writing*), en donde se analizaron quince mil escritos de estudiantes universitarios, los cuales incluían actividades de clase, textos académicos, correos electrónicos, publicaciones en blogs, mensajes de chat, etc. (Fishman, Lunsford, McGregor y Otuteye, 2005; Lunsford, 2007; Lunsford, Fishman y Liew, 2013; Thompson, 2007).

Entre las conclusiones a las que arribó el Estudio de Escritura de Stanford podemos destacar que los estudiantes, en los entornos digitales, son conscientes de que escriben para alguien y de que su escritura puede generar diversos efectos. Por lo tanto, cuando escriben un mensaje de texto o un tuit evalúan a su audiencia potencial

y cambian el registro de acuerdo a sus necesidades. Más adelante, retomaremos otras conclusiones de esta investigación.

Otro de los componentes del entorno social del entorno de la tarea son los diferentes géneros discursivos digitales nuevos o existentes, enunciados, convenciones, etc., que “rodean” al escritor digital y que pueden ser utilizados por éste en la composición del texto.

Los diversos tipos de audiencia que el escritor digital enfrenta y las múltiples convenciones estéticas o discursivas a las que puede recurrir son las variables centrales que emplea Mary E. Hocks (2003) para ensayar una descripción de la dinámica argumentativa en los entornos digitales y proponer algunos lineamientos para la enseñanza de la “retórica visual digital”.

Hocks (2003: 632) parte de la base de que toda teoría sobre la retórica funciona como un sistema dinámico de estrategias utilizadas para crear, recibir y comprender significados y actuar en consecuencia. A través de este sistema, un autor puede operar en múltiples contextos sociales y culturales y se dirige, cabe de esperar, de forma ética a su audiencia. Por lo tanto, para Hocks, “la retórica digital describe un sistema dinámico de diálogo y negociaciones entre escritores, audiencias y contextos institucionales” y, específicamente, se centra en las múltiples modalidades disponibles para construir significado utilizando las nuevas tecnologías de información y de comunicación.

A continuación, Hocks analiza los textos académicos digitales “Monitoring Order”, de Wysocki (1998), y “The Ballad of the Internet Nutball: Chaining Rhetorical Visions from the Margins to the Mainstream in the Xenaverse”, de Boese (1998), y al hacerlo introduce tres conceptos clave que ayudarían a describir cómo operaría la retórica digital:

- 1) Postura hacia la audiencia: las formas en las que la audiencia es invitada a participar en los documentos *online* y las formas en las que el autor crea un *ethos* que requiere, motiva o incluso desanima diferentes tipos de interactividad por parte de dicha audiencia.
- 2) Transparencia: las formas en las que los documentos *online* se relacionan con convenciones estéticas establecidas, como las de la imprenta, el diseño gráfico, los filmes y las páginas Web. Cuanto más el documento digital toma de esas convenciones familiares, más transparente será para la audiencia.
- 3) Hibridez: las formas en las que los documentos *online* combinan y construyen diseños visuales y verbales. La hibridez de los entornos digitales también alienta a que los autores y la audiencia reconozcan y construyan identidades multifacéticas (632).

Hocks sostiene que la construcción del discurso argumentativo en espacios digitales e interactivos se basaría en la utilización de estas tres variables simultáneas, que se interrelacionan entre sí para lograr persuadir a la audiencia. Las tres categorías proveerían un punto de partida para comenzar a analizar los aspectos retóricos y visuales de los textos en entornos digitales, los contextos apropiados para diseñar estos documentos como argumentos visuales y el potencial impacto de estos diseños en la audiencia, particularmente a través del uso de la interfaz y de la interactividad (643).

La retórica visual, entendida como las estrategias visuales utilizadas para significar y persuadir, adquiere una importancia central en la lectura y escritura en soporte electrónico. Las nuevas tecnologías de la información construyen significados a través de una gramática híbrida, que es al mismo tiempo visual, verbal e interactiva,

por lo tanto, explica Hocks, la retórica digital integra, adopta el uso de la retórica visual así como otras modalidades (631).

Hayes (1996) explica que la inclusión del medio de escritura del entorno físico como componente del modelo sociocognitivo de composición se deriva de las innovaciones de las comunicaciones basadas en las computadoras, tales como el correo electrónico y la World Wide Web, que en aquel momento ya comenzaban a dejar de ser tecnologías solamente empleadas en las esferas académicas y gubernamentales y militares, para ser más accesibles al público en general.

Hayes cita diferentes estudios de mediados y finales de la década del ochenta que comparan la escritura con papel y lápiz con la escritura con procesador de texto para determinar que efectivamente se observan efectos del medio sobre el proceso de composición en la planificación y en la edición.

Amie Goldberg, Michael Russell y Abigail Cook (2003) realizan un meta-análisis de veintiséis estudios publicados entre los años 1992 y 2002 que analizan los efectos de las computadoras en la escritura de estudiantes. Específicamente, los autores se centran en las tres variables que usualmente son investigadas en los trabajos que comparan la escritura con procesadores de texto y la escritura con papel y lápiz: cantidad de escritura, calidad de escritura y número de revisiones.

En lo que respecta a la cantidad de escritura, Goldberg, Russell y Cook explican que, tomando catorce de los veintiséis estudios, el meta-análisis indica que los estudiantes que escriben con procesadores de texto tienden a producir párrafos y pasajes más extensos que los estudiantes que escriben con papel y lápiz.

De acuerdo con los autores, quince estudios poseen suficiente información para calcular los posibles efectos sobre la calidad de escritura. El meta-análisis de dichas investigaciones arroja que los alumnos que escriben con procesadores de texto

tienden a producir textos de mayor calidad que los alumnos que lo hacen con papel y lápiz.

Finalmente, dado que sólo seis estudios del corpus analizado comparan las revisiones realizadas con procesadores de textos y las realizadas con papel y lápiz, los autores concluyen que no es posible estimar el efecto del uso de computadoras en las revisiones que llevan a cabo los estudiantes.

Tal como dijimos, la investigación de Goldberg, Russell y Cook nos proporciona un buen punto de partida para comenzar a analizar los beneficios de los entornos digitales en el proceso de composición. De acuerdo con los autores, los textos de los estudiantes que escriben en procesadores de texto tienden a ser más extensos y de mayor calidad que los escritos de los alumnos que emplean papel y lápiz para componerlos.

Sin embargo, debemos destacar que el meta-análisis de Goldberg, Russell y Cook toma a la computadora de manera aislada, como un dispositivo sin conexión a la red, lo cual limita el alcance de sus conclusiones. La interconectividad entre los dispositivos, recordemos, multiplica las posibilidades comunicativas y expresivas de la escritura digital.

La propiedad de los medios de escritura de estar enlazados entre sí proporciona la posibilidad de que el escritor digital comparta su texto de forma inmediata a los más diversos lectores, expandiendo dramáticamente la difusión del escrito. Blogs, páginas Web, wikis, redes sociales, comunidades *online*, etc., son algunas de las formas que pueden emplear los escritores para publicar sus textos.

Si bien los procesadores de textos de las décadas del ochenta y del noventa ya contaban con la posibilidad de emplear distintos modos de representación, es la interconexión entre los medios digitales lo que permite expandir las opciones de la

escritura multigenérica y multimodal. El escritor no sólo puede emplear una *suite* ofimática en línea para componer su texto, sino que también puede utilizar páginas Web de creación de presentaciones audiovisuales, aplicaciones de edición de audio y video, plataformas virtuales de diseño de sitios Web, etc.

A su vez, la interconectividad del medio de escritura amplía las capacidades de los componentes de la memoria, tanto activa como a largo plazo, y de los procesos cognitivos. Más adelante desarrollaremos estos puntos.

En los elementos que el modelo de Hayes representa como parte del escritor individual también se evidenciarían aspectos positivos derivados de los entornos digitales interconectados.

El componente emotivo-motivacional es fundamental en la escritura. En el proceso de composición están implicados deseos, frustraciones, miedos, valores, dudas, alegrías, ambiciones, tristezas, etc. Camitta (1993) explica que para los jóvenes escritores vernáculos, escribir, pensar y sentir son actividades interconectadas, y que las conciben como múltiples canales y niveles de discurso sobre un mismo tema. La escritura vernácula digital potenciaría esta característica, en tanto ofrece la posibilidad de compartir, de forma inmediata, los textos con audiencias reales, con las cuales los escritores poseen algún tipo de vínculo (amigos, parejas, familiares, oponentes, colaboradores, etc.).

A su vez, la escritura y la lectura digitales permiten que el discurso sea transmedial, multimodal y colaborativo, lo que potenciaría la creatividad. Las múltiples posibilidades expresivas y comunicativas con las cuentan los entornos digitales motivarían a los escritores a componer textos sobre sus emociones, sus intereses, sus sueños, sus temores, sus ideales, etc. Uno de los géneros digitales en

donde es posible observar esta situación es en el blog, más específicamente en los blogs de narrativas personales.

Cano (2007) analiza dos modalidades en que se configuran los relatos autobiográficos, ambas prácticas letradas vernáculas. La primera es el diario íntimo, el cual data del siglo XVI. La segunda es, justamente, el blog, que surge en 1998, pero cuyo máximo nivel de popularidad se da a partir de los atentados a las Torres Gemelas en el 2001.

El punto de contacto entre diario íntimo y blog, prácticas letradas vernáculas en donde los jóvenes narran su propia subjetividad, rápidamente deja paso a marcadas diferencias cuando se consideran los rasgos distintivos del medio digital.

El blog, a diferencia del diario íntimo, se encuentra “abierto” a los lectores, quienes lo leen, lo comentan, lo referencian en otros blogs. La escritura, ya se analógica o digital, nunca está desprovista de emociones y de motivaciones, pero en el blog personal esta característica se vuelve más explícita y constitutiva de la práctica misma, en tanto el escritor escribe y se escribe para una comunidad de semejantes (otros escritores/lectores). Parafraseando a Cano, ser y escribir en un blog, es ser y escribir(se) con otros.

En la misma línea, Morduchowicz (2012, 2013) postula que a través de los perfiles de las redes sociales los adolescentes, que se encuentran en una etapa de construcción de identidad, ensayan estrategias de comunicación para analizar de qué manera ser aceptados socialmente. Seleccionan qué contar y mostrar y qué obviar y ocultar.

En la escritura de un perfil de Facebook, Twitter o Instagram, los jóvenes aprenden sobre sí mismos, en tanto reflexionan sobre quiénes son y quiénes quieren llegar a ser, y aprenden en relación con los demás, ya que piensan en sus lectores, en

cómo presentarse y verse ante ellos. El escritor digital de un perfil les solicita a los otros miembros (amigos, seguidores, etc.) de su comunidad o círculo que lo evalúen y, en lo posible, aprueben.

La escritura de un perfil de red social está fuertemente motivada y posee una gran carga de emotividad, porque lo que está en juego para los adolescentes no es sólo una página Web, sino toda su personalidad.

A partir de su experiencia como profesor de Inglés en el nivel medio, Andrew Simmons (2013) sostiene que Facebook y Twitter ha erosionado ciertas convenciones ortográficas en los escritos de sus estudiantes, pero al mismo tiempo ha potenciado la autorreflexión, la sensibilidad y la honestidad intelectual, aspectos fundamentales para comenzar a componer un texto.

La mediación de la pantalla y la posibilidad de construir una imagen a su medida, permiten una mayor transparencia emocional, sobre todo en los alumnos varones. Las redes sociales, según Simmons, han alterado dramáticamente cómo los chicos de la secundaria manejan sus emociones.

En Facebook, incluso los estudiantes más populares escriben estados de perfil en donde expresan inseguridades. En lugar de ser burlados por revelar demasiado, los estudiantes que publican textos donde comparten sus sentimientos reciben varios “me gusta” y comentarios comprensivos por parte de sus amigos.

Simmons sostiene que esta “transparencia emocional” que potencian las redes sociales posee beneficios positivos en el aprendizaje y en la enseñanza de composición. Sus estudiantes de los cursos actuales están más cómodos escribiendo sobre temas personales que sus propios compañeros de clase cuando él cursaba la escuela secundaria, a finales de los años noventa. Cuando Simmons les asigna a sus estudiantes escribir un ensayo, los alumnos, además de tener en cuenta que le interese

a la audiencia, tratan temas sobre los cuales “necesitan” escribir (abuso sexual, pobreza, padres alcohólicos, violencia de pandillas, etc.).

La posibilidad y la necesidad que poseen los escritores digitales de compartir instantánea, transmedial y multimodalmente sus más profundos sentimientos a las más variadas audiencias podría ser fácilmente malinterpretada y contribuir a formar la idea de que la única función de las prácticas letradas vernáculas digitales es una suerte de catarsis egoísta, una descarga emotiva sin otro interés que la autosatisfacción del escritor. Nada más lejano de la realidad. Junto con el deseo de realizar un relato autobiográfico, ensayar una personalidad o exponerse emocionalmente, al escritor digital también lo motiva fuertemente la participación social.

Una de las características de la cultura participativa generada por los entornos digitales interconectados en los cuales el lector puede ser a la vez escritor es que fomenta el compromiso cívico (Jenkins, Clinton, Purushotma, Robinson y Weigel, 2006). Para muchos jóvenes, la posibilidad de generar contenidos digitales propios encierra nuevas formas de participación y de involucramiento ciudadano.

Ya Camitta (1993) evidenciaba que los adolescentes buscan activamente cambiar su experiencia vital componiendo textos. A través de la escritura, se trata de actuar sobre la realidad y de alterarla. Las prácticas letradas vernáculas, independientemente de que sean analógicas o digitales, pueden ser empleadas para modificar algún aspecto negativo o injusto del contexto inmediato.

Al contrario de ciertos prejuicios que postulan que los jóvenes actuales son apáticos y que no poseen ningún tipo de inquietud (Grimson y Tenti Fanfani, 2014: 55), el deseo de participar socialmente sería un rasgo característico de dicha generación. Sobre la base de una investigación realizada entre 1200 jóvenes argentinos de once a diecisiete años en 2011, Morduchowicz (2013) confirma que los

adolescentes se preocupan por temas que afectan a la sociedad (las guerras, la ecología, la salud, la violencia urbana, etc.) y que con frecuencia hablan sobre ellos con su familia y sus amigos. Si bien sólo el 15% de los entrevistados participa en alguna organización barrial o escolar, cuatro de cada diez adolescentes mencionan que quisieran participar socialmente.

Al reflexionar sobre cuáles son las motivaciones para distribuir información *online*, publicar en un blog, contestar una pregunta en un foro de ayuda o contribuir con una entrada en Wikipedia, todas situaciones en donde la escritura no se retribuye monetariamente, Porter (2008) sostiene que las personas escriben porque desean interactuar, compartir, jugar, aprender, sentirse valiosas y ayudar a otros. Dicho impulso a interactuar socialmente es un elemento clave en la nueva era digital, lo cual explica la popularidad que han alcanzado los medios sociales.

Es innegable que en el proceso de composición el componente emotivo-motivacional cumple un rol central. Las prácticas letradas vernáculas nos permiten observar la importancia que tienen la motivación y la emoción, en tanto la escritura se concibe como “verdadera”, ya que expresa los sentimientos del escritor, y “poderosa”, en la medida que puede cambiar la realidad.

Los procesos cognitivos implicados en la escritura también son beneficiados por los entornos digitales interconectados. El individuo tiene a su disposición variadas herramientas digitales que facilitan la reflexión, la producción del texto y la interpretación de textos.

Al respecto, Andrew Burn (2009) detalla las posibilidades cognitivas y creativas de las nuevas tecnologías relacionadas con los siguientes procedimientos, los cuales se desarrollan en la escritura digital: iteración (la habilidad de revisar indefinidamente), *feedback* (el despliegue en tiempo real del proceso de trabajo),

convergencia (la integración de modos de autoría diferentes, como audio y video, en el mismo software) y exhibición (la habilidad de desplegar el trabajo en diferentes formatos y plataformas para distintas audiencias).

Los procesadores de texto en línea permiten llevar a cabo los anteriores procedimientos en las tres instancias del proceso de composición, de esta manera se acentúa su carácter recursivo, colaborativo, multimodal y transmedial. El escritor puede seguir los cambios de las distintas versiones del texto para comparar las diferencias entre los borradores, puede publicar una versión preliminar del texto y solicitar a sus lectores comentarios y sugerencias multimodales para su revisión, puede integrar diferentes modos de representación del conocimiento y difundir su texto en las plataformas, comunidades y medios que desee (Benner, 2015).

Además de los procesadores de texto en línea, los escritores digitales poseen otras opciones para desarrollar el proceso de escritura. En lo que respecta a la reflexión, existen software y sitios Web especializados que ofrecen herramientas para planificar el texto a través de esquemas, mapas conceptuales, ideogramas, etc. (Inspiration, C-Map Tools, Murally, Google Drawings, Glogster, etc.). A su vez, los escritores pueden blogs privados o cuentas de Twitter o Tumblr como anotadores para volcar las ideas a las que luego volverán durante todo el proceso de composición (National Writing Project, DeVoss, Eidman-Aadahl y Hicks, 2010).

Las comunidades *online* de narradores, diseñadores, fotógrafos, ilustradores, animadores, historietistas, etc. (Medium, DeviantArt, Dribbble, Behance, Fanfic.Es, entre otras) y las wikis sobre temas generales o específicos ofrecen la mayoría de las veces editores de texto para realizar todas las etapas del proceso de la producción de los textos digitales, pero por sobre todas las cosas permiten que otros miembros de la comunidad colaboren con la escritura, la revisión y la publicación de los mismos.

La importancia que Hayes le otorga a la memoria en el nuevo modelo contrasta con el escaso valor que tradicionalmente tuvo en la enseñanza y el aprendizaje de la composición de textos, en general, y de la retórica, en particular. La preeminencia de la palabra escrita, manuscrita primero e impresa después, originó que la producción y el análisis de textos sólo se centraran en los tres primeros momentos del proceso retórico (*inventio*, *dispositio* y *elocutio*), relegando y elidiendo a la *memoria* y a la *actio*, bajo la justificación de que estos cánones corresponderían a la oratoria y no a la escritura.

Welch (1999) asegura que la desaparición de la *memoria* y de la *actio* no fue una “remoción benigna”, sino que se trató de una supresión rigurosa, tendiente a reducir la definición de la retórica. Welch considera que el cambio en la retórica hacia el formalismo textual, hacia un enfoque exclusivo en dos o tres de los cánones retóricos, es un movimiento ideológico hacia una retórica abstracta, teórica y filosófica, que privilegia el discurso escrito sobre lo oral y lo visual, los modos de exposición y argumentación formal sobre la escritura expresiva y narrativa, el análisis lógico sobre la respuesta emocional, el conocimiento empírico y racionalista sobre el conocimiento ancestral, religioso y cultural. Según Welch (1994, citada en Porter, 2009), durante el siglo XIX y principios del siglo XX, los eruditos occidentales “blanquearon” y “europeizaron” la filosofía y la retórica griega, es decir, borraron y suprimieron su contexto histórico y geográfico en el Mediterráneo y sus raíces en las culturas africanas (sobre todo egipcias) y semíticas.

Welch (1999) destaca que para muchas culturas no occidentales (por ejemplo, las culturas de los pueblo originarios americanos) la memoria y la representación son cánones retóricos fundamentales. Borrar o disminuir el rol de la memoria, por ejemplo, es una forma de devaluar las contribuciones de culturas que honran al

conocimiento ancestral y que lo consideran como sabiduría que necesita ser preservada, transmitida y honrada, y aprehendida de forma profunda.

Bajo el paradigma de la palabra escrita, la retórica fue perdiendo su aspecto corporal, aural. La multimodalidad y la no linealidad del discurso que caracterizaban a los manuscritos iluminados de la Edad Media prácticamente desaparecieron a partir del texto impreso. Parecía que la retórica sólo podía apelar a un único sistema representación del conocimiento y estar ordenada bajo una lógica lineal. De esta manera, el texto argumentativo verbal impreso adquiere una mayor autoridad y legitimidad que los textos con otros soportes y modalidades.

De acuerdo con las teorías de Walter Ong (2006) y Eric Havelock (1986), la historia de las formas de comunicación de la conciencia consta de tres etapas: oralidad primaria (antes de la aparición del alfabeto griego), cultura escrita (a partir del desarrollo del alfabeto griego entre el 720 a.C. y el 700 a.C.) y la oralidad secundaria. Esta última etapa coincide con la era de los medios electrónicos, que comienza con la aparición del telégrafo en 1840 y se potencia con el desarrollo del cine, el teléfono, la televisión y la computadora. La oralidad secundaria representa un “recuerdo cultural” de la etapa de la oralidad primaria, porque el énfasis sobre el habla y la escucha adquiere un nuevo significado con las formas electrónicas de comunicación. Welch (1990: 23) subraya que las tres etapas no son mutuamente excluyentes, antes bien son acumulativas: la oralidad secundaria no puede existir sin la cultura escrita, y las huellas de la oralidad primaria permanece actualmente, contribuyendo al empoderamiento de la oralidad secundaria.

Al desarrollar una oralidad secundaria, los medios electrónicos contribuyen a que resurja, potenciada, la retórica clásica. En este contexto, el discurso puede buscar razones en un universo prácticamente infinito de textos y de lugares; tiene la

posibilidad de volver a ser multimodal (verbal, oral, visual, aural, etc.) e instantáneo; puede apelar e incluso demandar la respuesta inmediata; amplía la concepción de memoria para incluir la recuperación, conservación y revitalización de tradiciones y artefactos culturales; y complejiza la noción de representación.

En la misma línea que Welch, Porter (2008) postula que la etapa de la memoria fue históricamente relegada en la tradición retórica occidental. El resultado fue que la memoria se asoció principalmente con la mnemotecnia. Los medios digitales, sostiene Porter, permiten ampliar la concepción de memoria para incluir los siguientes aspectos:

- 1) Recuperación: Recuperación de obras perdidas, artes, tradiciones retóricas y artefactos culturales. Se trata de que, a nivel individual y social, se rememore tradiciones, herencias, lenguajes, prácticas que fueron borradas, suprimidas o descuidadas por la tradición occidental dominante.
- 2) Preservación: Búsqueda y archivo de obras para asegurar su preservación a largo plazo y acceso permanente. De acuerdo con Porter, el canon de la “memoria digital” enriquecería el proceso de composición con cuestiones relacionadas con preservación documental, formatos y tipos de plataformas, licencias, *back up*, indexación, gestión de base de datos, migración de sitios Web, seguridad, repositorios digitales, integridad de la información, etc.

En síntesis, cuando los escritores digitales componen un texto tienen en cuenta el entorno social de su tarea, planifican y revisan su texto de forma cíclica, componen con múltiples sistemas de representación, exploran sus conocimientos previos sobre el tema, la audiencia y el género discursivo, investigan y construyen nuevos saberes, etc. Cada uno de estos aspectos es parte del proceso de composición de textos, el cual no se origina a causa de la tecnología implicada, sino que simplemente es potenciado por

aquella. Las instancias del proceso de escritura se desarrollan en la mente de cada escritor o escritora, ya sea que utilice un lápiz, una máquina de escribir, un celular, una computadora o una *tablet*. Pero si existen indicios de que estas tecnologías de la palabra permiten que la escritura sea más colaborativa, recursiva, abierta, multimodal, etc., ¿por qué no se debería aprovechar?

La bibliografía teórica analizada ha dado cuenta cómo las prácticas de lectura y escritura digitales benefician o potencian los distintos procesos del proceso de composición de textos. Nuestro próximo paso es analizar, a través de una recolección de datos primarios, las prácticas letradas vernáculas digitales de los estudiantes de la materia Comunicación Oral y Escrita de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, para observar de qué manera se presentan los beneficios que describe la literatura teórica.

5. METODOLOGÍA

Para el presente trabajo, se ha elegido integrar las perspectivas teórica-metodológicas cuantitativa y cualitativa. Si bien reconocemos que cada enfoque está enmarcado en lineamientos epistemológicos y ontológicos contrapuestos, consideramos que los métodos no son incompatibles y que su articulación redundará en un mejor abordaje del problema en cuestión (Archenti y Piovani, 2007: 44-45).

Los planteos de Nélide Archenti y Juan Ignacio Piovani (2007), al igual que, por ejemplo, los de Robert M. Travers (1986), quien sostiene que “se llega al conocimiento científico mediante una variedad de procedimientos y métodos” (1986:16), especifican que ambos enfoques son igualmente válidos, pero que resultan recomendables para casos distintos. La articulación entre las dos perspectivas metodológicas nos permitirá combinar diferentes niveles de análisis: lo macro y lo micro, lo sincrónico y lo diacrónico, lo subjetivo y lo estructural, etc. (Cantor, 2002: 67).

En lo que respecta a nuestro trabajo, se ha articulado el análisis cuantitativo, a través de la estrategia del sondeo, con el análisis cualitativo, basado en el análisis de los textos producidos como respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario.

5.1. Antecedentes

La elección de utilizar una encuesta para indagar sobre las prácticas letradas vernáculas digitales respondió a que, en primer lugar, dicho método se empleó en investigaciones anteriores (Cassany, Sala Quer y Hernández, 2008; Lenhart, Arafteh, Smith y Rankin Macgill, 2008; Morduchowicz, 2012, 2013; Ornani y Mare, 2007,

2012), para recolectar, entre otras informaciones, datos sobre las formas de lectura y de escritura digitales que desarrollaban los jóvenes.

En segundo lugar, hemos tomado como antecedente dos trabajos de investigación propios (Olaizola, 2012, 2013b), en donde se llevaron a cabo sondeos a estudiantes de nivel superior universitario y no universitario que cursaban materias centradas en la alfabetización académica, para analizar distintos aspectos del proceso de composición de textos, tanto analógicos como digitales.

En el primer trabajo (Olaizola, 2012), administramos un cuestionario *ad-hoc* a 46 alumnas y alumnos de un curso de la asignatura Comunicación Oral y Escrita, de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, y de un curso del Espacio de Definición Institucional de Lectura y Escritura, del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 3 “Bernardino Rivadavia”, para obtener una visión general del sentido de la audiencia que poseen los alumnos que son usuarios de redes sociales y comunidades virtuales.

El cuestionario constaba de seis preguntas cerradas, cuatro de las cuales poseían una segunda pregunta abierta, para que el encuestado se expresara en las razones de su respuesta. Las preguntas 1 y 2 buscaban conocer si los encuestados tenían un perfil o cuenta en alguna de las redes sociales y con qué frecuencia lo actualizaba. Las preguntas 3, 4, 5 y 6 se relacionaban específicamente con las prácticas de escritura de los encuestados en las redes sociales. La pregunta 3 indagaba si los estudiantes tenían un sentido de la audiencia, si pensaban en sus lectores antes de producir un contenido digital. La pregunta 4 se centraba en si consideraban positivo las respuestas posibles de sus audiencias. Las preguntas 5 y 6 recolectaban información sobre cómo influían los comentarios de los lectores: en primer lugar, la pregunta 5 apuntaba a conocer si los comentarios eran tomados en cuenta para futuras

publicaciones; finalmente, la pregunta 6 indagaba si los comentarios producen o produjeron cambios efectivos en las producciones de los encuestados.

A partir del análisis de los datos, se observó que el 98% de los estudiantes encuestados tenía un perfil o cuenta en alguna red social, el 78% poseía sentido de la audiencia cuando se disponía a construir un contenido digital, el 89% esperaba el feedback de la audiencia y sólo el 28% tomaba en cuenta los comentarios para futuras publicaciones.

El segundo trabajo (Olaizola, 2013b) indagó acerca de la definición del problema retórico de la situación comunicativa que realizan los 20 estudiantes de un curso de materia Introducción a la Investigación, de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, durante el proceso de composición de textos para la esfera académica.

En esa oportunidad, el cuestionario constaba de diez preguntas cerradas. La pregunta 1 buscaba conocer si los estudiantes tuvieron en el nivel medio alguna materia o taller relacionado con la lectura y la escritura académicas. Las preguntas 2, 3, 4, 5 y 6 se relacionaban específicamente con el proceso de composición de textos académicos que llevan adelante los estudiantes. La pregunta 2 indagaba sobre si los encuestados empleaban borradores o versiones previas para planificar su texto. Las preguntas 3, 4 y 5 se centraban en la frecuencia en que los estudiantes pensaban en los objetivos, los posibles lectores y el tema del texto antes de escribir. Finalmente, la pregunta 6 recolectaba información sobre la instancia de revisión del texto.

Finalmente, con el objetivo de comparar la definición del problema retórico de la situación comunicativa durante la composición de distintos tipos de textos, las preguntas 7, 8, 9 y 10 indagaron sobre la frecuencia en que los estudiantes pensaban en los objetivos, la posible audiencia y el tema de los contenidos digitales que

producían, publicaban y distribuían en las redes sociales y/o plataformas de microblogging.

Los resultados de este segundo trabajo en gran medida replicaron los del primero. En lo que respecta a la producción de textos académicos que los estudiantes realizaban en la Facultad, el 60% siempre tenía en cuenta el tema del texto antes del proceso de composición, mientras que sólo un 20% siempre pensaba en los lectores y en los objetivos del escrito. En relación la escritura de textos digitales que los estudiantes realizaban en su ámbito privado, el 70% tenía en cuenta sólo algunas veces los objetivos sus textos, el 40% siempre reflexionaba si el texto les iba a gustar o no a sus lectores y el 50% siempre pensaba en el tema del texto.

Los datos recolectados a partir de las preguntas abiertas de los cuestionarios empleados en nuestros trabajos de investigación anteriores fueron sumamente ricos y ameritaban un análisis cualitativo en profundidad, el cual excedía los límites de dichas investigaciones. En el presente trabajo, tomamos en cuenta estos antecedentes y, en primer lugar, seleccionamos determinadas respuestas a preguntas abiertas que consideramos pertinentes a la investigación sobre la base de su articulación con el marco teórico que hemos construido. Después, los textos de las respuestas seleccionadas se someten a un análisis de contenido de tipo gramatical (Piovani, 2007; Sabino, 1996).

5.2. Instrumento de recolección de datos

El instrumento de recolección de datos del presente trabajo tomó en cuenta los instrumentos elaborados en los mencionados trabajos de investigación y fue reformulado para alcanzar los objetivos del presente trabajo.

Para la elaboración del cuestionario, identificamos como variables, en primer lugar, a las “prácticas letradas”, que poseerían dos valores, “prácticas letradas vernáculas digitales” y “prácticas letradas académicas analógicas”. Obsérvese que la diferencia entre los valores se basa en la esfera de aplicación (académica o vernácula) y en el formato o soporte (digital o analógico), esto último se debe a que, como hemos especificado, en la materia Comunicación Oral y Escrita no se evidencia contenido relacionado a las formas de escritura y de lectura digitales.

Por otro lado, la otra variable que identificamos es la “definición compleja del problema retórico de la situación comunicativa”, en virtud de que nuestro trabajo está orientado a determinar cómo los estudiantes definen el problema retórico de la situación comunicativa durante las prácticas letradas vernáculas digitales y las prácticas letradas académicas analógicas.

A partir de estas consideraciones se elaboró un cuestionario de diecisiete preguntas cerradas de opción múltiple, cuatro de las cuales poseían una segunda pregunta abierta, para que el encuestado se expusiera en aspectos vinculados con su proceso de composición de textos. Además, el cuestionario relevó las variables sociodemográficas de edad y sexo.

La pregunta número 1 indagaba sobre si los estudiantes cursaron en el nivel medio un espacio curricular vinculado con la alfabetización académica y/o la metodología de estudio. En el caso de que los encuestados contestaran afirmativamente, se derivaban tres preguntas más que trataban de reconstruir cómo era la dinámica de trabajo en esa materia (pregunta 1.1 y pregunta 1.1.1) y si los encuestados consideraban que lo que habían aprendido les resultaba útil o no (pregunta 1.2).

Las preguntas número 2, 3, 4, 5, 6 y 7 se centraban en conocer diferentes instancias del proceso de composición de textos académicos que llevan a cabo los estudiantes. Las preguntas 2, 3 y 4 buscaban conocer la frecuencia en que los estudiantes emplean borradores o versiones previas para planificar y la frecuencia en que piensan en los objetivos y los posibles lectores de su texto. Las respuestas posibles se organizaban en una escala de frecuencia tipo Likert de tres puntos: “nunca”, “algunas veces” y “siempre”.

La pregunta 5 indagaba sobre el momento en que los estudiantes revisan su texto: si antes, durante o antes y durante el proceso de redacción. La pregunta 6 inquiría sobre si cuando los estudiantes componían textos académicos se reunían con otros compañeros para compartir la escritura, revisarlos, leerlos, evaluarlos, etc.

La última pregunta en lo concerniente al proceso de composición de textos académicos, la pregunta 7, tenía como objetivo saber si los estudiantes usaban algún entorno o plataforma digital (grupo de Facebook, Dropbox, Google Drive, SkyDrive, blog, etc.) para compartir sus producciones escritas con sus compañeros de clase. Podríamos decir que esta pregunta funciona como una bisagra entre la sección del cuestionario centrado en las prácticas letradas dominantes y la sección dedicada a las prácticas letradas vernáculas digitales.

La pregunta 8 inauguraba la indagación sobre los textos que los estudiantes escribían más allá de las paredes de la facultad. La pregunta “¿Escribís textos fuera de la facultad?” podía contestarse afirmativa o negativamente; de aquella primera opción se derivaba la pregunta 8.1, abierta, que les solicitaba a los estudiantes si podían mencionar qué tipo de textos escribían y cuando y/o donde lo hacían.

Las preguntas 9 y 10 se centran en saber qué sistemas de mensajería instantánea para dispositivos móviles emplean (WhatsApp, BlackBerry Messenger,

LINE, etc.) y en qué red social o plataforma de microblogging tienen cuenta o perfil (Facebook, Twitter, Tumblr, Instagram, etc.). El objetivo de las preguntas era conocer a través de qué entornos o medios digitales los estudiantes escribían, distribuían y leían textos vernáculos.

Las preguntas 11 y 12 se detenían en la frecuencia en que los estudiantes publicaban contenido digital (comentario de estado, foto, imagen, video, link, texto, etc.) producido por ellos mismos o por otros usuarios. Las respuestas posibles que podían ofrecer estaban ordenadas en una escala de frecuencia tipo Likert de tres grados: “nunca”, “algunas veces” y “siempre”.

La indagación sobre los distintos aspectos de la conciencia de la audiencia que tienen los estudiantes cuando producen textos vernáculos digitales se desarrollaba en las preguntas 13, 14, 15, 16 y 17.

En la pregunta 13 se les solicitaba que detallen qué tienen en cuenta para decidir publicar contenidos digitales en su perfil o cuenta: que sea interesante, gracioso o útil para sus amigos, o que sólo les guste a ellos.

Hemos mencionado que la escritura digital invita, y en cierto sentido, demanda un *feedback* por parte de los receptores. Las preguntas 14, 15, 16 y 17 exploraban este proceso de retroalimentación.

En primer lugar, se preguntaba si los estudiantes esperan que sus amigos/lectores compartan, republiquen o retuiteen los contenidos que producen (pregunta 14). En segundo lugar, se indagaba si cuando publican un contenido digital esperan comentarios (pregunta 15) y de qué tipo (pregunta 15.1).

Finalmente, se hacía foco en si las respuestas de los amigos/lectores repercuten o han repercutido en sus composiciones digitales. La pregunta 16 buscaba saber si los estudiantes toman en cuenta los comentarios para futuras publicaciones, en caso de

que contestasen afirmativamente, se derivaba la pregunta 16.1., abierta, que les solicitaba si podían describir brevemente qué toman en cuenta. La pregunta 17 inquiría acerca de si los estudiantes cambian o han cambiado algún contenido a partir de los comentarios de los lectores, lo que originaba una segunda pregunta abierta (pregunta 17.1) que pedía si podían narrar brevemente un ejemplo.

5.3. Muestra. Forma de administración. Prueba piloto

Luego de realizar el cuestionario, determinamos la muestra y la dinámica de administración. En primer lugar, establecimos encuestar a los estudiantes de todos los cursos de Comunicación Oral y Escrita del segundo cuatrimestre del año 2014. De esta manera, la muestra incluiría cursos de los tres turnos (mañana, tarde y noche) y con distintos profesores a cargo.

En segundo lugar, en lo que respecta a la forma de administración, se estableció dividir a los cursos en dos grupos iguales. Al primer grupo le administraríamos el cuestionario de forma presencial, es decir, el encuestador iría por los cursos, les entregaría el cuestionario a los estudiantes, esperaría unos minutos a que lo completaran y lo retiraría. Al segundo grupo se le administraría el cuestionario de forma virtual: a cada uno de los docentes encargados de los cursos se le enviaría por correo electrónico el enlace del cuestionario digital realizado en la plataforma Google Drive y se les pediría que lo distribuyan entre sus estudiantes, ya sea reenviándolo por dicho medio o publicándolo en el blog o en la comunidad virtual de la materia.

Con el objetivo de evaluar la forma de administración y el cuestionario, realizamos una prueba piloto durante el primer cuatrimestre del 2014. En ese momento, había veinte cursos de Comunicación Oral y Escrita, dictados por catorce

docentes diferentes. Para el ensayo, elegimos al azar ocho cursos y los dividimos en dos grupos: a cuatro cursos le administramos el cuestionario de forma presencial y a los otros cuatro le administramos el cuestionario de forma virtual, por intermedio de los docentes a cargo.

La prueba piloto permitió realizar algunos cambios en el aspecto formal del cuestionario y arrojó importantes conclusiones en lo que respecta al sistema de administración. Desarrollemos brevemente estos dos puntos.

A partir de las devoluciones de los estudiantes, se modificaron cuestiones de forma del cuestionario: se corrigió la redacción de ciertas preguntas que podían resultar confusas y se agregaron algunas opciones en preguntas de opción múltiple (por ejemplo, se incluyeron Facebook Chat y Skype a los sistemas de mensajería instantánea).

En relación con la forma de administración, los primeros indicios a destacar se dieron durante el proceso de recolección de datos, tanto el presencial como el virtual, el cual fue realizado en el mes de mayo de 2014.

Cuando le explicamos a los docentes de los cursos elegidos la forma de administración, muchos comentaron que podríamos llegar a tener problemas con el nivel de participación de los estudiantes para con el cuestionario *online*, ya que ellos habían realizado actividades o habían establecido un canal de comunicación a través de medios digitales y observaron un muy bajo grado de compromiso en el alumnado. Los profesores consultados mencionaron que la mayoría de los estudiantes no respondían a los correos electrónicos que se les enviaban, se unían demasiado tarde a los grupos o aulas virtuales de la materia o directamente nunca lo hacían, no realizaban determinada actividad digital propuesta, etc.

La situación que describían estos comentarios fue comprobada más tarde, una vez terminada la recolección de datos. Al mes de octubre de 2014, tan sólo tres estudiantes de los cuatro cursos de Comunicación Oral y Escrita a los que los docentes les habían enviado el enlace contestaron el cuestionario en formato digital.

A priori, pensábamos que íbamos a recibir una retroalimentación casi instantánea, dado que es usual que en los estudiantes completen encuestas en sitios Web o en redes sociales. A su vez, imaginábamos que las respuestas a las preguntas abiertas tal vez incluyeran enlaces, aprovechando las características de los textos digitales. Sin embargo, nada de esto ocurrió, lo que nos llevó a preguntarnos cómo podía explicarse este bajo nivel de participación. ¿Puede pensarse que los estudiantes tienen cierta resistencia a lo virtual cuando lo presencial es posible? ¿O puede plantearse que la falta de participación se relaciona con que los estudiantes conciben que el cuestionario digital no posee la misma validez, legitimidad o “seriedad” que su contraparte analógica? Más adelante trataremos de reflexionar sobre esta cuestión.

A raíz de la situación anteriormente descrita, decidimos que la administración del cuestionario fuera presencial en todos los cursos de Comunicación Oral y Escrita del segundo cuatrimestre del 2014.

5.4. Recolección de datos

En el segundo cuatrimestre de 2014, específicamente en el mes de agosto, había veintiocho cursos de Comunicación Oral y Escrita, dictados por diecinueve docentes diferentes. A continuación, se detallan en un cuadro los docentes que impartieron la materia en ese cuatrimestre; los cursos que cada profesor dictaba, identificados por su “número de oferta”, el día y el horario del curso y el turno al que correspondía.

Cursos de COE en el segundo cuatrimestre del 2014

Profesor/a	N° del curso (N° de Oferta)	Día y horario	Turno
Dozo, Dardo	1740	Miércoles 08:00 a 11:15 hs	Mañana
	1753	Jueves 14:00 a 17: 15 hs	Tarde
	1754	Viernes 14:00 a 17:15 hs	Tarde
Gómez Kodela, Marcela	1755	Martes 14:00 a 17:15 hs	Tarde
Grinberg, Adriana	1765	Lunes 14:00 a 17:15 hs	Tarde
	1741	Jueves 08:00 a 11:15 hs	Mañana
Guerra, María Fernanda	1742	Viernes 08:00 a 11:15 hs	Mañana
	1757	Miércoles 14:00 a 17:15 hs	Tarde
Harari, Alberto	1768	Jueves 18:45 a 22:00 hs	Noche
Keselman, Rony	1744	Martes 08:00 a 11:15 hs	Mañana
	1743/1745	Lunes 08:00 a 11:15 hs	Mañana
Kricun, Claudia	1758	Martes 14:00 a 17:15 hs	Tarde
Lobos, Andrea	1759	Lunes 14:00 a 17:15 hs	Tarde
Matteo, Beatriz	1746	Martes 11:30 a 13:00	Tarde
	1752	Martes 14:00 a 17:15 hs	Tarde
	1767	Miércoles 14:00 a 17:15 hs	Tarde
Monjes, Gastón	1761	Martes 08:00 a 11:15 hs	Mañana
Robles, Delia Beatriz	1769	Jueves 18:45 a 22:00 hs	Noche
Pradella, Jorge	1747/1760	Martes 08:00 a 11:15 hs	Mañana
Rolando, Fernando	1762	Lunes 14:00 a 17:15 hs	Tarde
	1764	Martes 18:45 a 22:00 hs	Noche
	1771	Miércoles 18:45 a 22:00 hs	Noche
Rubio, Ayelén	1763	Jueves 14:00 a 17: 15 hs	Tarde
Scheiner, Silvina	1748	Lunes 08:00 a 11:15 hs	Mañana
Sotera, Silvina	1772	Lunes 18:45 a 22:00 hs	Noche
Stigol, Claudia	1749	Martes 08:00 a 11:15 hs	Mañana
Vigovsky, Eduardo	1750	Lunes 08:00 a 11:15 hs	Mañana
Zurro, Marina	1751	Miércoles 08:00 a 11:15 hs	Mañana

Tabla N° 1. Elaboración propia.

Tal como dijimos anteriormente, nuestra muestra eran los veintiocho cursos de Comunicación Oral y Escrita que se impartieron en el segundo cuatrimestre del 2014. La recolección de datos se llevó a cabo desde el 11 de agosto hasta el 26 de agosto. Debemos aclarar que encuestamos veinticinco de los veintiocho cursos².

En tanto que habíamos establecido una forma de administración presencial, quisiéramos describir cómo se realizó en todos los casos. Al inicio del horario de cada curso, pedíamos permiso al docente para entrar al aula con el objetivo de realizarles una encuesta a los estudiantes. Una vez que el profesor accedía, brevemente les comentábamos a los alumnos nuestra investigación y les pedíamos si podían completar el cuestionario. Les repartíamos a los estudiantes el cuestionario y ellos comenzaban a completarlo. A medida que los estudiantes terminaban de contestar, les recibíamos el cuestionario. Una vez que todos los alumnos del curso hubieron terminado de completar el cuestionario, nos retirábamos del aula. Todo este proceso subsumía diez minutos aproximadamente.

² Los cursos 1765, de la profesora Grinberg; y 1767, de la profesora Matteo, no pudieron ser encuestados por incompatibilidad total con nuestro horario laboral. La profesora Scheiner, que dictaba el curso 1748, no aceptó que administráramos el cuestionario, ya que alegó que interrumpíamos su clase. Como opción, la docente propuso que le dejáramos copias de los cuestionarios, para que ella lo administrara cuando le resultara conveniente. Una vez que sus estudiantes completaran el cuestionario, nos haría llegar los formularios. Hasta el momento, la profesora Scheiner no nos envió los cuestionarios.

6. ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOLECTADOS

6.1. Análisis cuantitativo de los datos recolectados de las preguntas 1 a 7

Como hemos mencionado en el anterior capítulo, administramos la encuesta en veinticinco de los veintiocho cursos de Comunicación Oral y Escrita del segundo cuatrimestre del 2014.

En total, encuestamos a 541 estudiantes. El 26% de los encuestados es de sexo masculino, mientras que el 74% es de sexo femenino. Los estudiantes encuestados tienen una edad promedio de 20,53 años, con un desvío estándar de 3,61 años.

Distribución de los encuestados según sexo

Sexo	Total	Porcentaje
Femenino	403	74%
Masculino	138	26%
Total	541	100%

Tabla N° 2. Elaboración propia.

Estos resultados de alguna manera reflejarían la tendencia general que se observa en la Universidad de Palermo en lo que respecta al sexo y al grupo etario de la mayoría de los estudiantes. De acuerdo con el *Anuario de estadísticas universitarias Argentina 2011*, la Universidad de Palermo tiene 14.227 estudiantes, de los cuales el 57,2% (8143) es de sexo femenino, y el 42,8% es de sexo masculino (6084). A su vez, el grupo de edad que predomina entre los estudiantes es el de 20 a 24 años, con un porcentaje del 46% (Secretaría de Políticas Universitarias, 2011: 119-122).

6.1.1. Alfabetización académica en el nivel educativo medio

El 83% de los encuestados cursó en nivel secundario una materia, taller o espacio curricular vinculado con la lectura y la escritura de textos académicos, las técnicas de estudio, la metodología de investigación, etc. Las dificultades que hemos descrito en relación en lo que respecta a la lectura y escritura académicas nos lleva a preguntarnos si en realidad se produjo, en ese nivel de la educación de los alumnos, un aprendizaje significativo y con sentido de las prácticas discursivas científico-académicas.

En relación a cómo era la dinámica de trabajo en dichas materias del nivel medio, el 67,7% responde que compartían la lectura de los textos que producían con los compañeros, con lo cual se puede observar que esos espacios curriculares seguían ciertos lineamientos del modelo pedagógico del taller de escritura (Alvarado y Pampillo, 1988; Pampillo, 1993; Tobelem, 1994).

En estas materias o talleres que los encuestados cursaron en el nivel medio, los entornos digitales no se vinculaban con el proceso de escritura, ni siquiera como medio de distribución y archivo, en tanto que el 83,5% contesta que no empleaban ninguna plataforma digital (blog, grupo de Facebook, aula virtual, Google Drive, etc.) para compartir los textos que componían. Este resultado nos lleva a preguntarnos en qué medida las TIC están realmente integradas transversalmente en las diferentes materias de los distintos niveles educativos, sobre todo teniendo en cuenta que, en promedio, los estudiantes encuestados egresaron de la escuela secundaria hace relativamente poco tiempo (de 2 a 4 años antes de la administración del cuestionario).

Finalmente, al evaluar los conocimientos aprendidos en esa materia, el 50,8% considera que le sirvió mucho. Sin embargo, cabe destacar que casi un mismo porcentaje de los estudiantes (47,2%) considera que lo que aprendió en dicha

asignatura le sirvió poco. Por otro lado, una muy acentuada minoría (2%) responde que lo que aprendió no le sirvió para nada.

Pregunta N° 1

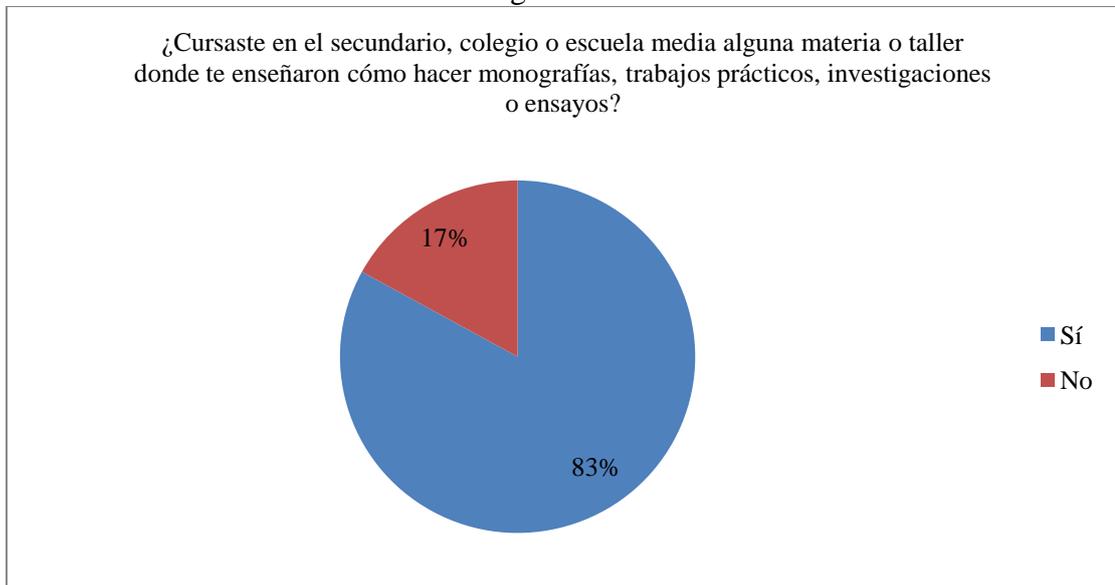


Figura N° 1. Elaboración propia.

Pregunta N° 1.1

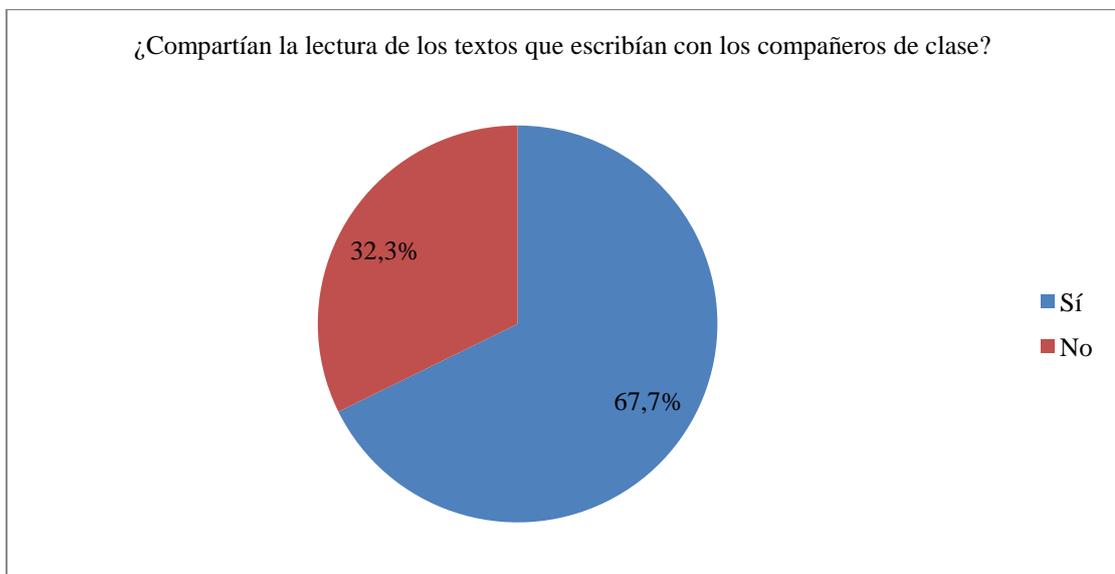


Figura N° 2. Elaboración propia

Pregunta 1.1.1

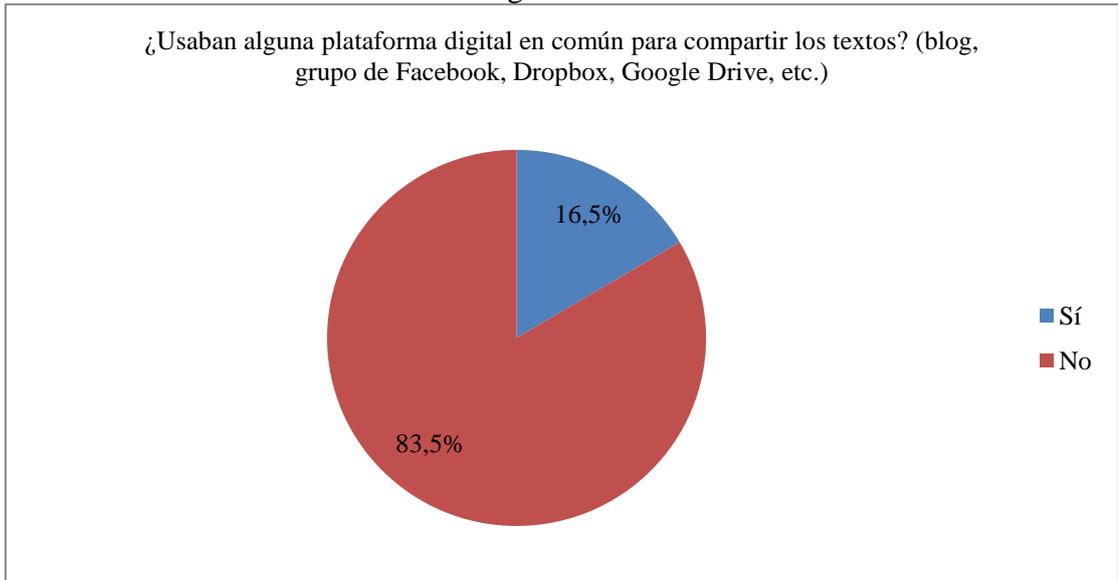


Figura N° 3. Elaboración propia.

Pregunta N° 1.2

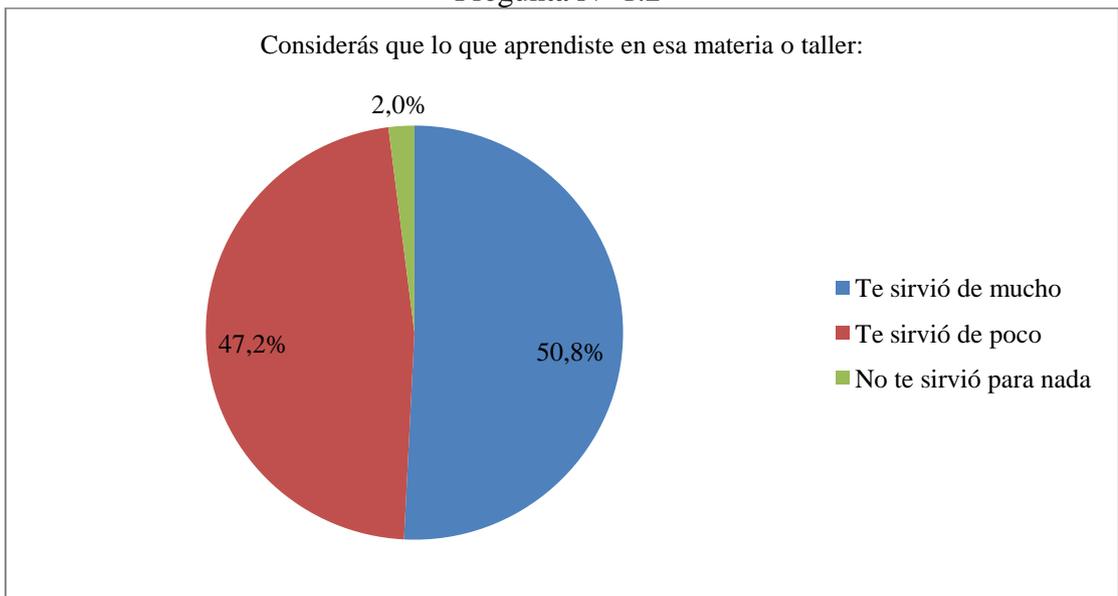


Figura N° 4. Elaboración propia

6.1.2. Composición de textos académicos

En lo que respecta a la producción de textos académicos que los estudiantes realizan en la Facultad, se observan algunos aspectos a destacar.

El uso de borradores o versiones previas para planificar el escrito estaría extendido en gran parte de los encuestados, aunque no se observa un alto grado de

frecuencia: el 56% los emplea solamente algunas veces, el 33,3% los usa siempre y el 10,7% nunca usa borradores. Los datos expondrían que si bien la estrategia de emplear borradores en el proceso de reflexión se concibe como habitual, ésta no estaría completamente integrada al proceso de escritura.

Por otro lado, el 54,2% de los encuestados destina sólo algunas veces un momento para reflexionar acerca de lo que quiere lograr con su texto (describir, narrar, explicar, etc.) previo a la escritura. Aunque no es una marcada mayoría, el porcentaje de encuestados que reflexiona siempre sobre los objetivos de su texto sigue siendo sensiblemente alto (39,2%). Por último, un 6,6% no reserva nunca un momento para pensar acerca de lo que quiere lograr con su escrito.

El porcentaje de estudiantes que siempre tiene en cuenta a los posibles lectores antes de escribir y los que lo hacen algunas veces es prácticamente el mismo: 41% y 42,1%, respectivamente. Cabe destacar que un 16,8% responde que nunca piensa en su audiencia potencial.

Al analizar el mayor grado de frecuencia (“siempre”) con que opera en los estudiantes encuestados la reflexión sobre los objetivos y sobre la audiencia potencial de sus textos, podemos concluir que los alumnos, desde la perspectiva de Flower y Hayes (1981), no definirían de forma compleja el problema retórico de la situación comunicativa cuando escriben textos académicos. El porcentaje de estudiantes que declara que antes de escribir piensa siempre en los objetivos de su texto y el porcentaje que afirma que reflexiona siempre en los lectores previamente a la composición son relativamente altos (39,2% y 41%, respectivamente); sin embargo, no constituyen la mayoría. A su vez, debe destacarse que, si bien constituye una minoría, el mínimo nivel de frecuencia de reflexión (“nunca”) varía en diez puntos

porcentuales de acuerdo a si se trata de los lectores (16,8%) o de los objetivos del texto (6,6%).

Sobre la base de estos resultados, podemos sostener que, en primer lugar, los estudiantes encuestados simplifican el problema retórico, ya que suelen reducir los distintos componentes que se deberían tener en cuenta en el proceso de composición (la mayoría sólo piensa “algunas veces” en los objetivos y en la audiencia antes de escribir); y en segundo lugar, la reflexión en los lectores suele obviarse de forma completa más frecuentemente que la reflexión en los objetivos del textos (el 16,8% nunca piensa en los lectores antes de escribir).

Finalmente, la gran mayoría de los encuestados (70,4%) revisa su texto académico durante el proceso de composición y al final de la escritura. Los estudiantes que revisan su texto cuando terminan de escribirlo y los que lo hacen mientras lo componen están prácticamente en la misma proporción: 13,5% y 15,2%, respectivamente. Por último, una ínfima minoría (0,9%) declara no revisar el escrito.

Pregunta N° 2

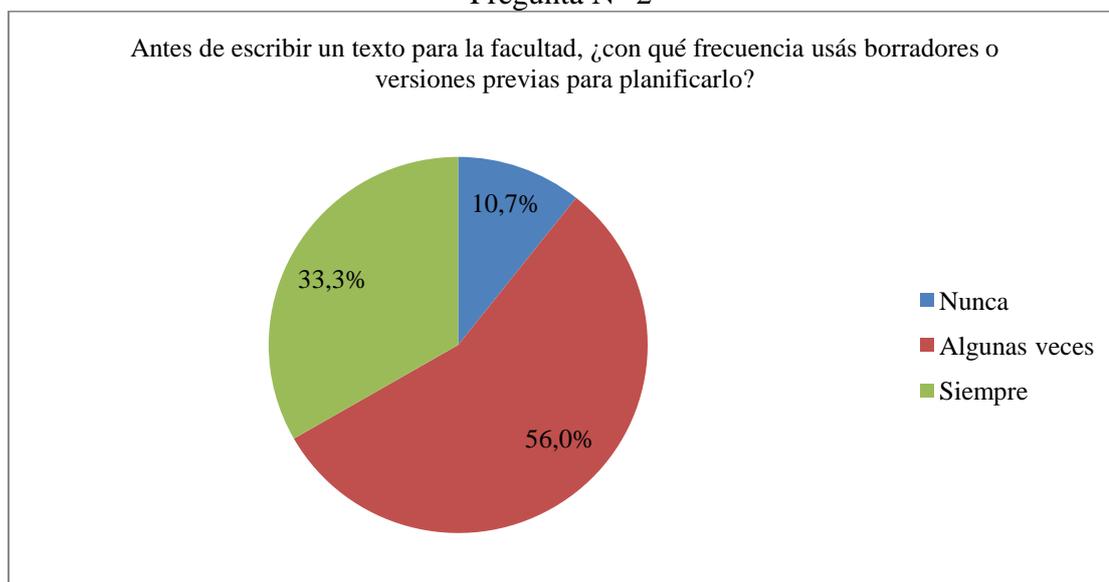


Figura N° 5. Elaboración propia.

Pregunta N° 3

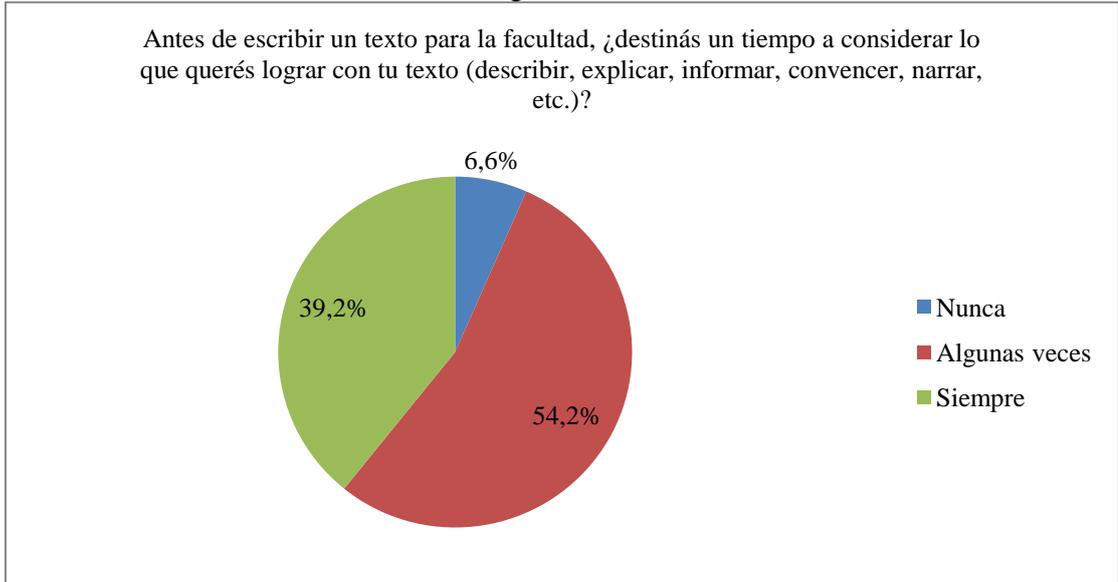


Figura N° 6. Elaboración propia.

Pregunta N° 4

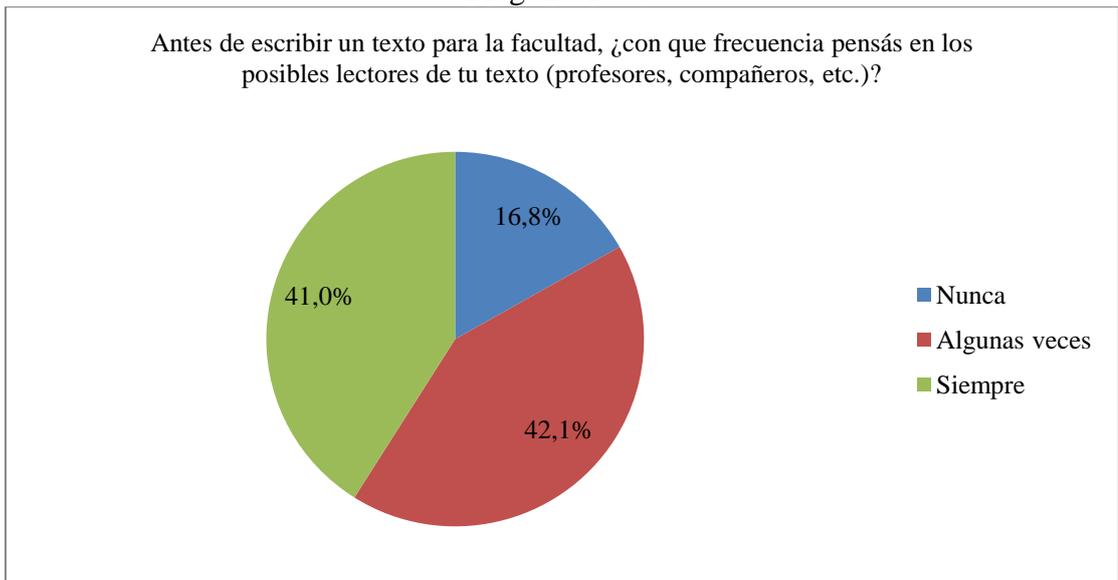


Figura N° 7. Elaboración propia.

Pregunta N° 5

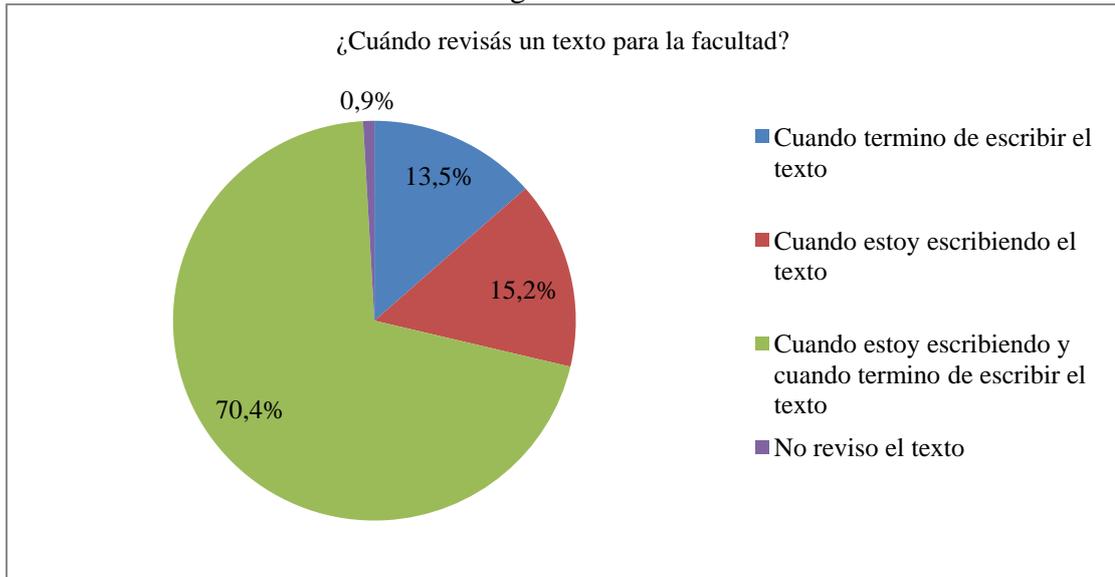


Figura N° 8. Elaboración propia.

La instancia de encontrarse con los compañeros en un mismo momento y en un mismo lugar para realizar un texto académico está supeditada a los requerimientos de la consigna impuesta por el docente: el 65,4% sólo se reúne cuando debe hacer obligatoriamente un trabajo grupal; el 27,2% nunca se reúne, aún cuando la consigna así lo exija; por último, el 7,4% siempre se reúne, independientemente de que el trabajo sea individual o grupal.

El último aspecto encuestado de la producción de textos académicos se relacionaba con el uso de entornos digitales durante el proceso de composición. La mayoría de los encuestados (67,7%) declara que no comparte los textos académicos con los compañeros a través de ninguna plataforma virtual (grupo de Facebook de la materia, Dropbox, Google Drive, SkyDrive, Edmodo, blog, etc.); mientras que una minoría consolidada (32,3%) responde que sí lo hace.

En primer lugar, debe destacarse que los datos recolectados son complementarios a los que analiza Bavoleo (2013: 19), ya que uno de los aspectos investigados es de qué manera incorporan la tecnología distintos profesores de las

materias Introducción a la Investigación, Comunicación Oral y Escrita y Taller de Redacción. La autora encuestó a 47 docentes de dichos espacios curriculares y distinguió que los recursos digitales que se emplean en esas materias pueden dividirse en dos grandes grupos: las herramientas asociadas a la reproducción (proyector, presentaciones digitales como PowerPoint o Prezi, correo electrónico, etc.) y las herramientas vinculadas con la producción de contenidos (Google Drive, Dropbox, bibliotecas digitales, sitios Web para crear murales digitales colaborativos, Twitter, Facebook, Pinterest, etc.). Las herramientas de reproducción se ubicaron en diferentes porcentajes superiores al 40%, mientras que las herramientas de producción alcanzaron porcentajes inferiores al 40%. Este último dato alcanza un valor similar al que obtuvimos con nuestra muestra de estudiantes cuando preguntamos por estas mismas herramientas de producción. Por lo tanto, el dato de que el 32% de los estudiantes encuestados afirma que emplea entornos digitales para compartir su trabajo es coherente con el dato de que, entre los docentes encuestados por Bavoleo, esos entornos y plataformas virtuales se incorporan a las materias en porcentajes menores al 40%.

En segundo lugar, si bien en varios espacios curriculares de la Facultad se emplean activamente blogs institucionales o grupos en redes sociales para visibilizar, difundir y compartir la producción académica de los estudiantes (Bavoleo, 2013; Pintos Valiño, 2015; Sorrivias, 2013) la diferencia del 35,4% que separa a los encuestados que no comparten sus textos académicos en ninguna plataforma virtual de los que efectivamente lo hacen nos permitiría suponer que, por lo menos en las materias del primer año de las distintas carreras, los entornos digitales no se encontrarían integrados plenamente al proceso de producción de composiciones académicas.

Finalmente, el análisis del bajo porcentaje de estudiantes que emplean entornos digitales para compartir sus textos debe tener en cuenta que, por lo menos en la materia Comunicación Oral y Escrita, el programa modelo de la materia o *Planificación académica* no evidencia ningún contenido explícito vinculado con el proceso de composición digital (Facultad de Diseño y Comunicación, s/f), lo cual deja en manos de la iniciativa individual del docente la inclusión o no en la materia del uso de plataformas virtuales para componer, archivar y compartir textos digitales.

En relación al proceso de composición de textos vernáculos, podemos destacar algunos elementos interesantes. Sin embargo, antes de nuestro análisis, debemos clarificar ciertos aspectos ligados con la metodología y el procesamiento de los datos.

En el capítulo metodológico, explicamos que en el presente trabajo combinamos el análisis cuantitativo con el análisis cualitativo. Hasta esta instancia, los datos obtenidos de las preguntas 1 a 7 han sido analizados sólo cuantitativamente. A partir de este momento, analizaremos de forma cuantitativa los datos recolectados de las preguntas 8 a 17 y articularemos un análisis cualitativo de los datos provistos por las preguntas abiertas 8.1, 16.1 y 17.1. Específicamente, analizaremos los textos producidos por los encuestados como respuestas a dichas preguntas abiertas.

Pregunta N° 6

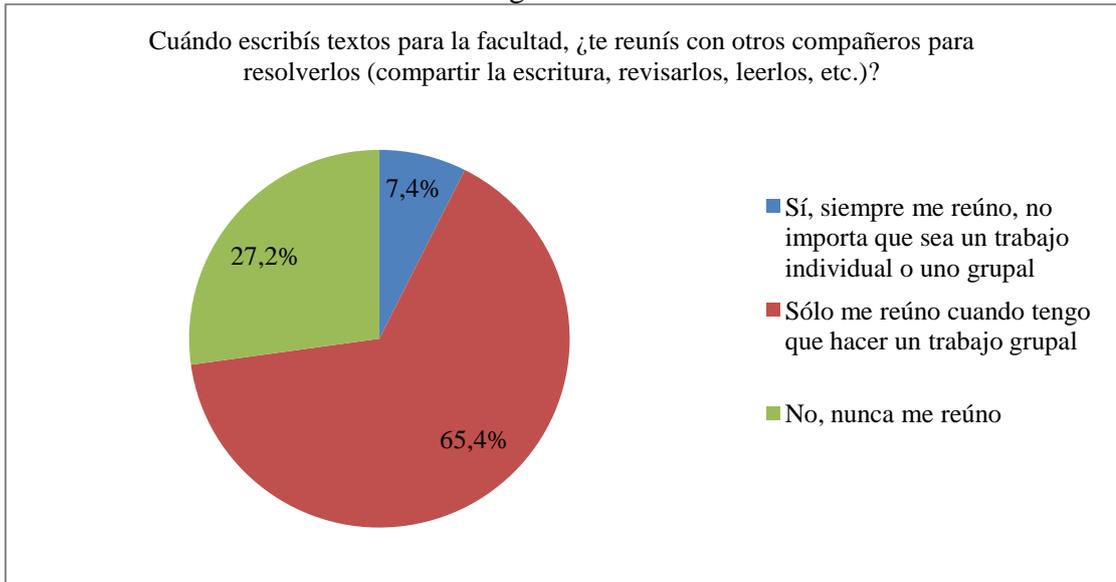


Figura N° 9. Elaboración propia.

Pregunta N° 7

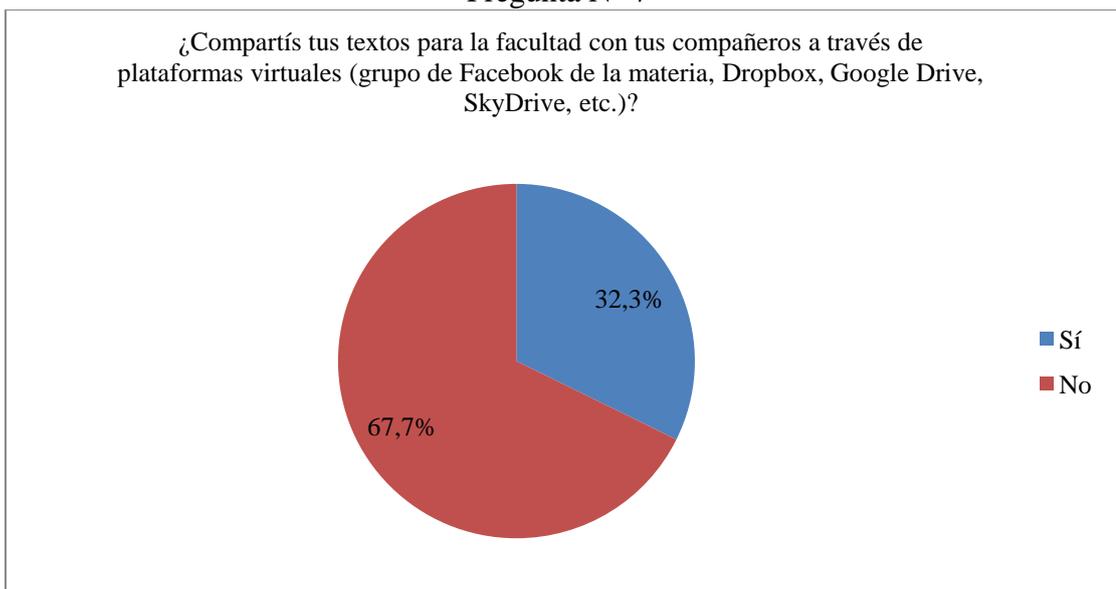


Figura N° 10. Elaboración propia.

6.2. Análisis cuantitativo de los datos recolectados de las preguntas 8 a 17 articulado con análisis cualitativo de los datos recolectados de las preguntas 8.1, 16.1. y 17.1.

De los 541 encuestados, 196 contestan todas o alguna de las preguntas abiertas. Más detalladamente, 108 estudiantes contestan la pregunta 8.1 (“¿Podrías

mencionar cuándo y/o dónde escribís textos fuera de la facultad?”), 123 responden la pregunta 16.1 (“¿Podés describir brevemente qué tomás en cuenta [para futuras publicaciones]?”) y 40 estudiantes producen textos para contestar la pregunta 17.1 (“¿Podrías contar brevemente un ejemplo [en donde cambiás o cambiaste el contenido de tu perfil o cuenta a partir de los comentarios que te hacen o te hicieron tus amigos o contactos]?”).

Si realizamos una primera descripción de los textos producidos como respuestas a las preguntas abiertas podemos indicar que son extremadamente variados, en cuanto a extensión, estructura y registro. Muchos textos sólo están compuestos, a manera de punteo o de lista, de una, dos o tres palabras sin verbo conjugado en forma personal. En el siguiente cuadro, se exponen muestras de este tipo de respuestas:

Ejemplos de respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario.

¿Podrías mencionar cuándo y/o dónde escribís textos fuera de la facultad?	¿Podés describir brevemente qué tomás en cuenta [para futuras publicaciones]?	¿Podrías contar brevemente un ejemplo [en donde cambiás o cambiaste el contenido de tu perfil o cuenta a partir de los comentarios que te hacen o te hicieron tus amigos o contactos]?
Cuentos, guiones ³ . (Ana A)	Calidad (Gonzalo B)	Comentarios no adecuados. (Rocío R)
Cuentos, blog. (Ana B)	Gustos, opiniones, etc. (Agustina B)	El nombre. (Matías DV) Tipo de foto. (Alumna)
Canciones, poesías, textos, notas. (Kevin S)	Experiencias, imágenes. (Catherine Z)	
Viajes. Relatos. (Fernanda)	Críticas, consejos,	

³ Los textos de las respuestas a las preguntas abiertas serán citados textualmente, respetando la forma en que fueron escritos, aún si se observan errores. Esta aclaración vale para todas las transcripciones de los textos de los encuestados.

C)	recomendaciones y buenos comentarios. (Rocío B)	
----	---	--

Tabla N° 3. Elaboración propia.

Otros textos son mucho más extensos, hacen uso de variados complementos circunstanciales y conjunciones, poseen secuencias textuales narrativas, explicativas y descriptivas y emplean conceptos específicos del campo de los estudios del lenguaje y/o de la comunicación. A continuación, detallamos algunos ejemplos:

Ejemplos de respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario.

¿Podrías mencionar cuándo y/o dónde escribiste textos fuera de la facultad?	¿Podés describir brevemente qué tomás en cuenta [para futuras publicaciones]?	¿Podrías contar brevemente un ejemplo [en donde cambiás o cambiaste el contenido de tu perfil o cuenta a partir de los comentarios que te hacen o te hicieron tus amigos o contactos]?
<p>En mis horas libres escribo textos ya sea de mis experiencias, lo que me gusta y lo que hago diariamente especialmente durante las vacaciones. Textos narrativos - expositivos o explicativos. (Catherine Z)</p> <p>Tuve un blog personal acerca de mi vida, ya que hay mucha historia en ella desde que nací. (Ariana V)</p>	<p>Donde se encuentra el interés de los demás y cuáles son los tópicos que causan más polémica, ya que al causar debates hay un mayor flujo de información, haciendo de las redes sociales más dinámico, fluido, interesante y divertido. (Héctor P)</p> <p>Tomo en cuenta los comentarios en sí, depende de cada situación. En las fotos y en los estados siempre hay diferentes opiniones, uno por lo general se guía por lo que diga la mayoría. (Agustín D)</p>	<p>A partir de las polémicas generadas en Venezuela debido a las diferencias políticas, ideológicas, publique un artículo el cual ocasionó una disputa entre ellos, por lo que decidí eliminarlo y no volver a publicar sobre ese tema. (Daniela)</p> <p>En lo que escribo, me gusta recibir feedback antes de exponerlo, para saber si lo que mando lo captan con la misma intensidad. (Marisol S)</p>

Tabla N° 4. Elaboración propia.

Esta primera y breve aproximación permite observar la variedad y la riqueza de los textos recolectados, los cuales serán analizados a partir de categorías, conceptos y planteos críticos que hemos desarrollado en el capítulo correspondiente al marco teórico.

6.2.1. Composición de textos vernáculos

Cuando se les pregunta a los estudiantes si escriben textos fuera de la facultad (pregunta 8), el 78,6% afirma que no lo hace. Al 21,4% restante que responde que componen escritos más allá del aula universitaria se le solicita si podía mencionar qué tipo de textos escribía y cuándo y/o dónde lo hacía (pregunta 8.1).

Los encuestados detallan distintos tipos de textos, los cuales clasificamos por campos de la práctica social (Bajtín, 1999). De esta manera, agrupamos los textos en cuatro grandes géneros discursivos: laborales (reportes, cartas de presentación, mails formales, informes), literarios (cuentos, relatos, novelas, historias, poemas, canciones, guiones), autobiográficos (blog, diario y textos personales, pensamientos, cartas, relatos de viajes) y periodísticos (reseñas, críticas, reportajes, notas).

Los géneros literarios y los autobiográficos son los que poseen mayor presencia entre los encuestados. Entre los géneros literarios, priman los textos específicamente narrativos, seguido de los líricos o poéticos:

Escribo cuentos o novelas. (Stephanie S)

Escribo cuentos, historias, sueños, lo que se me venga a la cabeza. (Sofía S3)

Cuando me siento inspirado, escribo novelas y cuentos. (Franco A)

Escribo cuentos, en su mayoría de terror/suspenso. (Gonzalo B2)

Escribo guiones para realizaciones audiovisuales y novelas. (Antonella V)

Escribo novelas. (Victoria B)

Escribo borradores de historias y canciones. (Andrés C)

Cartas y poemas. (Alumno)

Poesía, letras para canciones, ensayos. (Bernardo J)

Escribo poesía en mis ratos libres. (Sabrina O)

Este último testimonio nos permite observar que, para los estudiantes, los textos literarios que escriben no forman parte de los textos literarios que deben leer o producir en la esfera académica. Es decir, los géneros literarios que componen son diferentes de los del canon institucional. Los estudiantes no marcan la diferencia por las características formales o temáticas entre los géneros, sino por el espacio físico y los momentos en los que se producen. Los géneros literarios vernáculos se escriben fuera del aula, en los momentos de ocio:

En los parques, poemas, historias, cuentos. (Alumno)

En casa, poemas, memorias. (Sol V)

Relatos cortos, cuentos en tiempo libre que tengo con mayor frecuencia cuando cesan las actividades de la facultad. (Alumna)

En mis tiempos libres, los fines de semana, escribo en casa, y suelo escribir poesía.

(Daniela)

Los géneros autobiográficos poseen gran relevancia entre los encuestados. Si bien algunos estudiantes explícitamente declaran que llevan diarios personales, muchos de los que componen textos del género autobiográfico se refirieron a éstos por su contenido, prácticamente empleando una sinécdoque:

[...] Emociones, reflexión. (Camila C)

Textos personales, cartas, párrafos. (B)

Me gusta escribir en prosa cosas que me vienen a la cabeza. Pensamientos. (Andrea H)

Más que nada pensamientos, una que otra vez alguna historia. (Valeria A)

En su gran mayoría, los encuestados consideran al blog como una de las formas en las que se configuran las narrativas del yo (Cano, 2007a, 2007b):

Textos y blogs personales de pensamientos. (Victoria E)

Tuve un blog personal acerca de mi vida, ya que hay mucha historia en ella desde que nací. (Ariana V)

En mi blog y a veces textos personales, sin intención de publicarlos. (Sofía M)

En algunos casos, la escritura del blog asume propiedades casi terapéuticas, ya que permite que el autor se “descargue” emocionalmente. En el blog, se plasman las “emociones”, los “pensamientos”, para que el escritor tome distancia de su experiencia personal y la analice, con el objetivo de encontrar un “significado que unifique la interpretación” (Klein, Bruck, Di Marzo, 2011: 29) de dicha situación emocional:

Son narraciones y pensamientos, con el objetivo de descargar un poco las emociones.

Es mas bien una terapia personal. (Gabriel F)

En un blog privado, o cuando necesito descargarme, me ayuda a poner las cosas en orden. (Ariana E)

Hemos visto que, para los encuestados, el blog es sobre todo uno de los modos de las narraciones autobiográficas. En el corpus de textos analizados, existen pocos ejemplos en donde se mencionan blogs que desarrollan otras temáticas, generalmente vinculadas con el campo de estudio o las disciplinas de las carreras de los estudiantes:

Textos informativos para blogs relacionados con mi carrera profesional. (Celeste P)

De vez en cuando en un blog personal, basicamente escribo sobre publicidad. (Javier E)

En mi hogar, durante mi tiempo libre. Ficción en su mayoría, pero últimamente reportajes y demás similares para un blog. (Fausto T)

En mucho menor medida, en las respuestas de los encuestados, aparecen los géneros discursivos del ámbito laboral:

Para mi trabajo, a veces escribo cartas de presentación, mails formales o algún que otro informe. (MJ)

Escribo reportes en mi trabajo. (Selene T)

Escribo textos explicativos en mi trabajo. (Daniela M)

En el trabajo, textos informativos en redes sociales de la empresa, mails a proveedores, presupuestos, cartas de presentación. (Ana L)

En síntesis, de los cuatro géneros discursivos en los que agrupamos los textos que los estudiantes dicen escribir fuera del ámbito académico, se evidencia una clara preeminencia de los géneros literarios y los autobiográficos, seguidos de los laborales. De esta manera, en los encuestados, los textos vernáculos, en la forma de las novelas, los cuentos, los guiones y los blogs personales, tienen una mayor presencia que los textos dominantes, específicamente los que se componen en y para la esfera laboral.

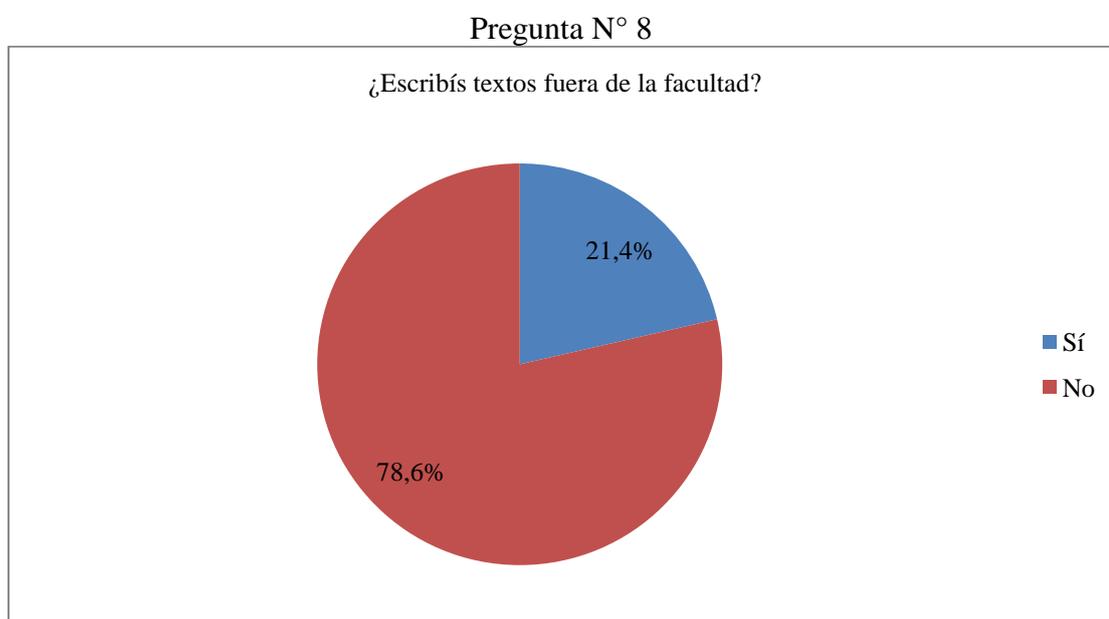


Figura N° 11. Elaboración propia.

6.2.2. Composición de textos vernáculos digitales

Observemos ahora algunas cuestiones relacionadas con los usos que realizan los estudiantes de los medios digitales. La primera pregunta indagaba sobre qué sistema de mensajería instantánea para celulares o dispositivos móviles empleaban (pregunta 9).

La inmensa mayoría de los encuestados (96,7%) emplea WhatsApp como sistema de mensajería instantánea para celulares o dispositivos móviles. Al contrario de lo que podría suponerse a partir del avance y de la multiplicación de las aplicaciones de mensajería o chat, los mensajes de texto siguen siendo muy utilizados, ya que el 48,4% declara emplearlos. La principal razón que se puede conjeturar para esta permanencia de los SMS es que los mismos se emplearían cuando no existe conexión WIFI, 3G o 4G, indispensable para el funcionamiento de las aplicaciones de mensajería. En tercer lugar, se ubica Facebook Messenger, con un 16,3%.

La siguiente pregunta inquiriere en qué red social o plataforma de microblogging los encuestados tenían perfil o cuenta (pregunta 10).

Facebook es la red social en donde prácticamente la mayoría de los encuestados, el 98,1%, tiene perfil. En segundo lugar, le sigue Instagram, en la cual el 68,5% de los estudiantes tiene perfil. Twitter es la tercera red social más empleada: el 65,8% declara tener perfil en dicha plataforma de microblogging. En un cuarto lugar se ubica Google +: el 31,5% posee perfil en la red social del gigante del motor de búsqueda.

Con respecto a estos últimos resultados, debemos subrayar que el hecho de que casi todos los encuestados tengan perfil en Facebook no significa de forma directa que sea la red social que más frecuentemente emplean. Diversos estudios (Massa, 2014; Dewey, 2014; Seetharaman, 2015) detallan que durante el año 2014 se produjo

un descenso de los usuarios activos jóvenes de Facebook mientras que Instagram y Twitter registraron un aumento en su uso entre las personas de 13 a 19 años.

Pregunta N° 9

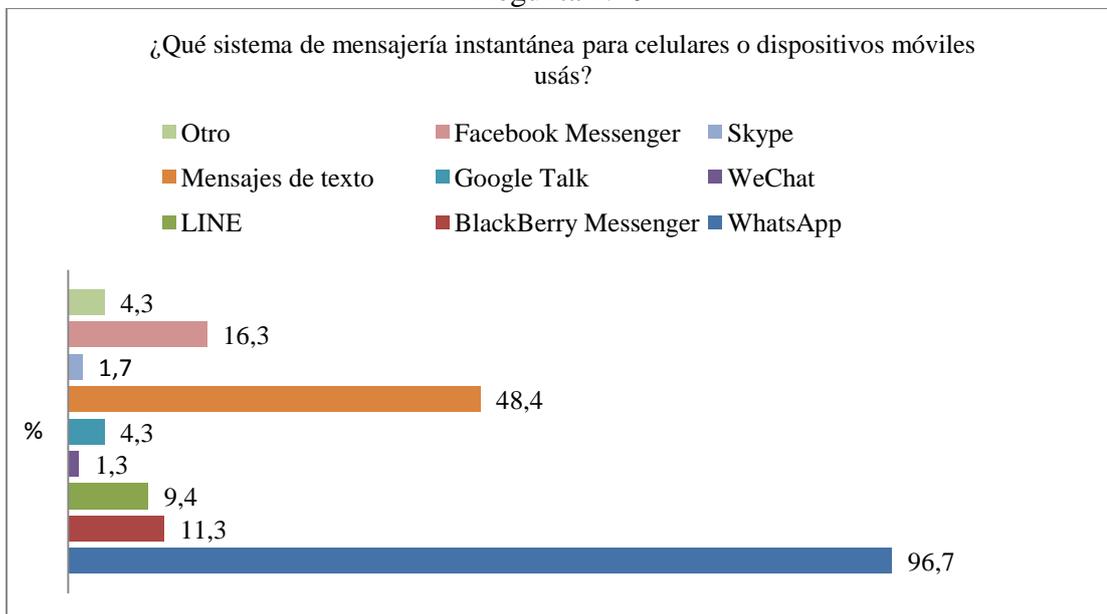


Figura N° 12. Elaboración propia.

Pregunta N° 10

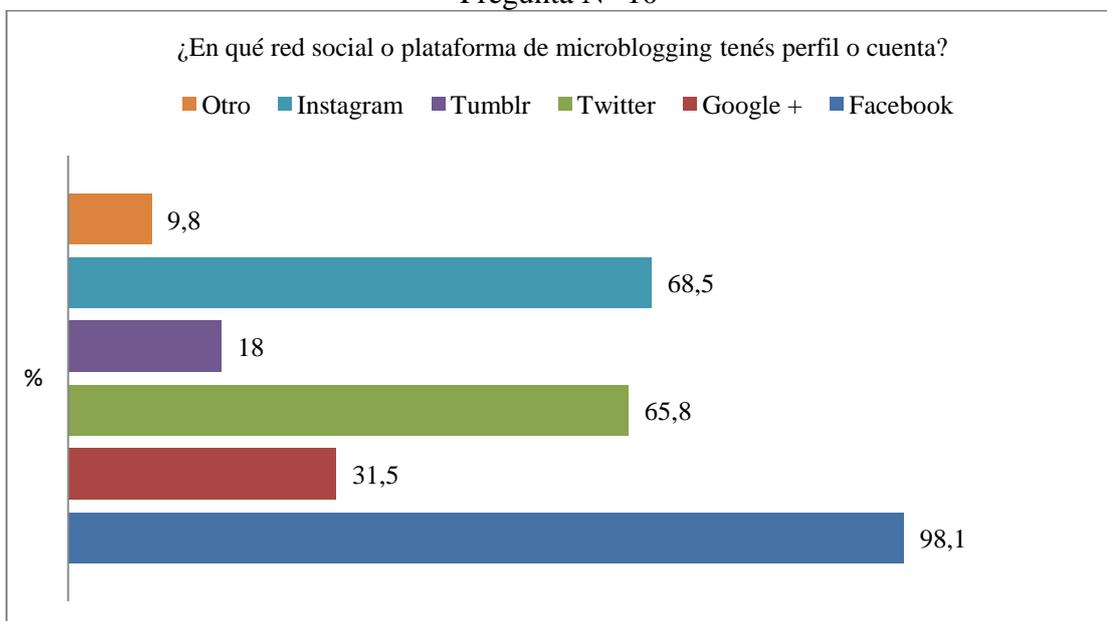


Figura N° 13. Elaboración propia.

Más allá de qué sistema de mensajería o qué red social cosecha la mayor cantidad de usuarios, estos datos nos sirven para delinear cómo conciben los estudiantes encuestados diferentes tipos de producción escrita.

Ante la pregunta “¿Escribís textos fuera de la facultad?” (pregunta 8), la respuesta es casi unánime: el 78,6% contesta que no. Sin embargo, paradójicamente, la inmensa mayoría declara que emplea WhatsApp (96,7%) y mensajes de texto (48,4%) y que tiene perfil en Facebook (98,1%), entre otras redes sociales. Los encuestados declaran no escribir fuera de la facultad, pero al mismo tiempo podemos deducir que escriben permanentemente con, en y a través distintas plataformas digitales. ¿Cómo podemos interpretar estos resultados?

En primer lugar, los estudiantes no concebirían a los contenidos digitales que producen fuera del ámbito académico como “textos”. Es decir, para los encuestados, los mensajes, los comentarios, las actualizaciones de perfil, las fotografías, los videos, las imágenes, los hipervínculos, las notas de audio, etc., que componen, publican y distribuyen en las redes sociales o en los sistemas de mensajería, no podrían ser catalogados como textos vernáculos. Las composiciones que entrarían bajo esta clasificación serían las vinculadas al género literario (cuentos, novelas, poemas, canciones) y al género autobiográfico (ideas, pensamientos, reflexiones personales, entrada de diario privado, etc.).

Paradójicamente, los estudiantes, miembros de la Generación Google y con un promedio de edad de 20 años, tienen una concepción bastante tradicional de las prácticas de escritura. Incluso se podría decir que reproducen muchas de las ideas preconcebidas de los críticos de la escritura y la lectura digitales. Para los encuestados, textos son los que se enmarcan en la institución educativa, en el tradicional canon literario. Un poema o un cuento son textos, pero no lo son una

imagen remixada o una presentación audiovisual. Para la mayoría de los estudiantes, lo que ellos escriben o leen en las tres pantallas (Morduchowicz, 2013) que enmarcan su vida diaria (televisión, computadora, celular), no son textos, son otra cosa.

Esta concepción sobre la escritura digital no es privativa de la muestra analizada, sino que es coherente con perspectivas similares que fueron evidenciadas por investigaciones anteriores, en distintos contextos. Pew Internet & American Life Project y National Commission on Writing (Lenhart, Arafeh, Smith & Rankin Macgill, 2008) encuestaron a 700 adolescentes estadounidenses y sus padres sobre escritura digital. Entre las conclusiones a las que arribó el trabajo, se destaca que si bien los jóvenes encuestados pasaban una gran cantidad de tiempo escribiendo correos electrónicos, mensajes de texto y chateando, el 60% consideraba que esos textos electrónicos no son formas de “escritura”.

Cinco años después, National Writing Project y Pew Research Center (Purcell, Buchanan & Frederick, 2013) realizaron un estudio similar para analizar el impacto de las herramientas digitales en la escritura de los estudiantes de nivel medio, pero esta vez se encuestó a 2456 profesores de composición. En lo que respecta a cómo los estudiantes definían a la escritura, los docentes sostenían que sus alumnos no consideraban que escribir un mensaje de texto o una entrada de blog fuera “escribir”, sino que los únicos textos que escribían eran los que debían realizar como tarea escolar.

La indagación sobre las prácticas letradas vernáculas digitales aporta algunos elementos a destacar. En primer lugar, se pregunta sobre la frecuencia en que los encuestados publican en su perfil o cuenta contenido digital de producción propia (pregunta 11) o que produjeron terceros (pregunta 12).

El 62,9% de los estudiantes contesta que a veces publica contenido digital (comentario de estado, foto, imagen, video, link, texto, etc.) que ellos mismos produjeron o diseñaron en su perfil o cuenta de red social o plataforma digital. Así mismo, el 29,3% declara que siempre publica contenido propio. El 7,8% dice que nunca publica contenido de producción propia.

Por otra parte, el 67,1% de los encuestados responde que algunas veces publica contenido digital que otros produjeron en su perfil o cuenta. El 15,5% dice que siempre publica contenido de otros. Finalmente, el 17,4% declara que nunca publica contenido digital de terceros.

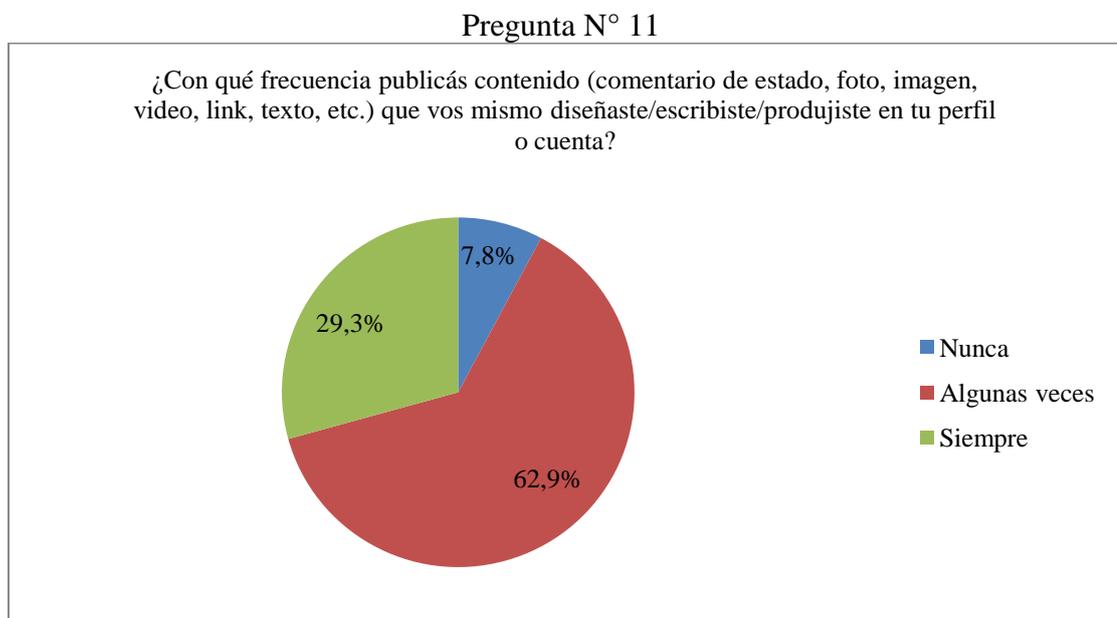


Figura N° 14. Elaboración propia.

Pregunta N° 12

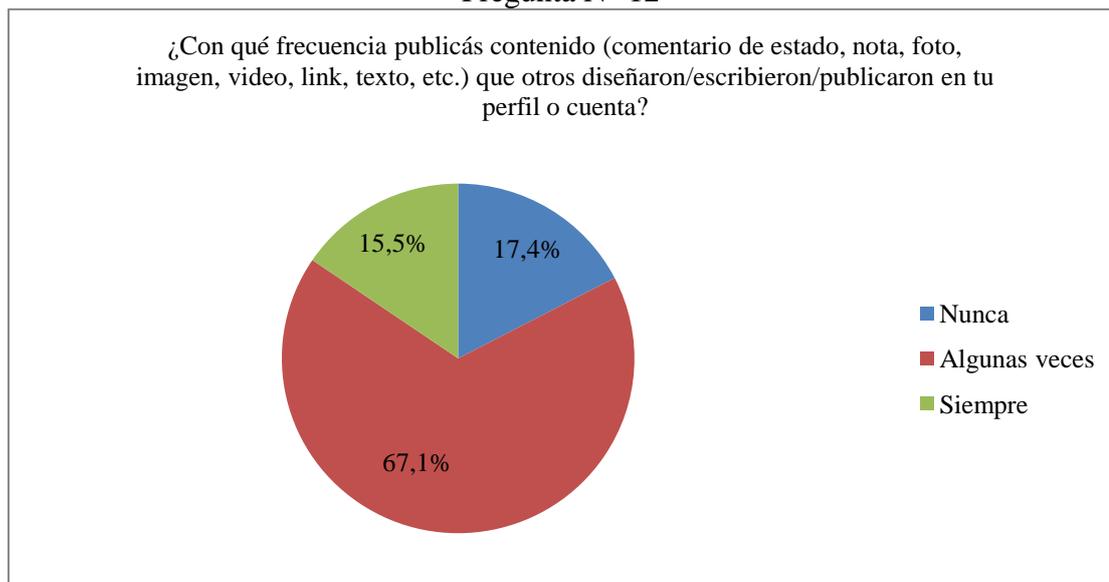


Figura N° 15. Elaboración propia

Ya sean contenidos digitales propios o ajenos, el grado de frecuencia de publicación que tiene mayor porcentaje es el medio (algunas veces). A su vez, se observa que la frecuencia más alta de publicación (siempre) es decididamente mayor cuando se trata de contenidos propios (29,3%) en lugar de ajenos (15,5%). Esta diferencia se observa también en el menor grado de frecuencia de publicación (nunca): el 7,8% nunca publica contenido digital propio, mientras que el 17,4% nunca publica contenido digital de otros.

Tal como hemos mencionado, la audiencia posee una importancia central en las prácticas letradas digitales, por su potencial autenticidad y variedad y por la capacidad que posee de retroalimentar el proceso de composición. Por lo tanto, las siguientes preguntas se centran en la reflexión que realizan los escritores sobre la audiencia (pregunta 13) y en cómo conciben el *feedback* de sus lectores (preguntas 14, 15, 15.1, 16, 16.1, 17, y 17.1).

El 66,73% de los estudiantes poseen un sentido de la audiencia cuando se dispone a construir un contenido digital en sus perfiles o cuentas de redes sociales, ya

que desea que ese texto ocasione determinados efectos en los lectores (pregunta 13). Dicho 66,73% responde que, además del gusto propio, tiene en cuenta que el contenido sea interesante para los lectores (61,3%), que sea gracioso (29,1%) y que sea útil (27,4%).

Cuando publican un contenido en sus perfiles o cuentas, la mayoría (64,5%) no espera que sus amigos o contactos lo compartan o republiquen (pregunta 14). La circulación no sería entonces un factor que los estudiantes tienen en cuenta para observar cómo el texto es recibido por los lectores; sin embargo, esto no significa que no desean ningún tipo de respuesta.

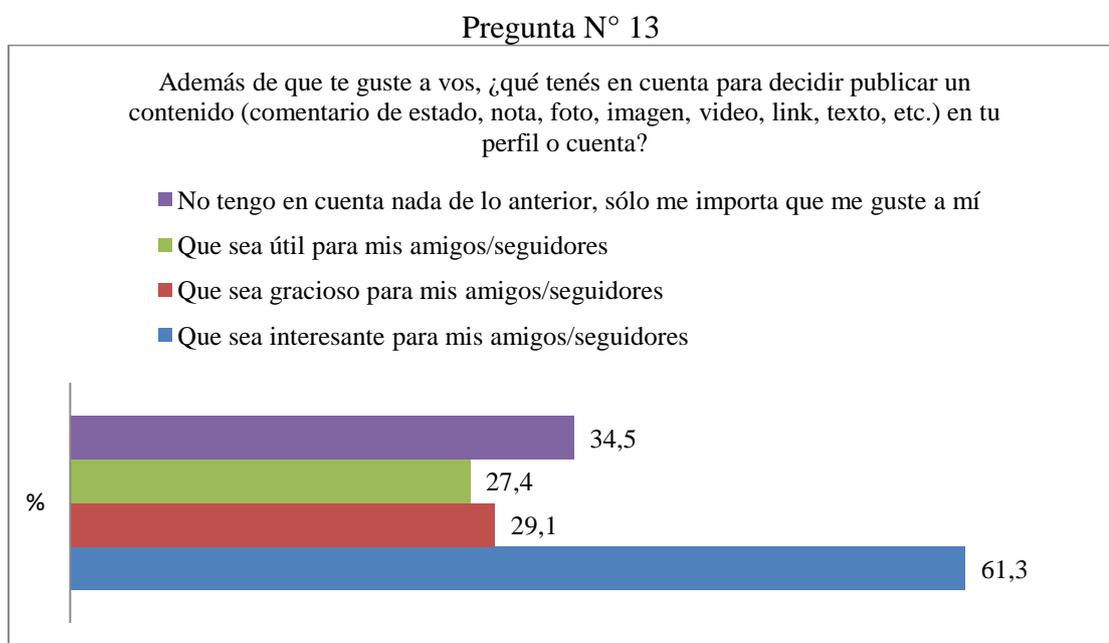


Figura N° 16. Elaboración propia.

Pregunta N° 14



Figura N° 17. Elaboración propia

Antes bien, el 54,7% de los encuestados espera comentarios de parte de sus amigos o contactos (pregunta 15). ¿Qué tipo de comentarios? En realidad no importa qué clase de comentarios, lo importante es que los haya: el 59,4% espera cualquiera tipo de comentario, el 27,3% espera comentarios o respuestas que describan lo que les gusta de la publicación, el 20,3% desea que su contenido genere respuestas graciosas, y el 8,4% espera comentarios o respuestas que le sirvan para próximas publicaciones (pregunta 15.1).

La respuesta de los lectores es considerada como un aspecto constitutivo del proceso de composición de textos digitales, ya que “son diseñados por sus autores para no tener final, son incompletos; las audiencias son quienes los completan” (Morduchowicz, 2012: 51). A su vez, la casi imperiosa necesidad de que haya comentarios en los textos digitales puede entenderse porque se conciben como una forma de validar el contenido publicado (Morduchowicz, 2013).

Si bien los encuestados declaran que piensan en la audiencia y desean sus respuestas, se observó que el 31,3% toma en cuenta a veces y el 9% toma en cuenta

siempre los comentarios de sus lectores para futuras publicaciones (pregunta 16). La gran mayoría de los estudiantes (59,7%) indica que no toma en consideración lo que comentan o responden los lectores para los próximos textos digitales que compongan.

Pregunta N° 15

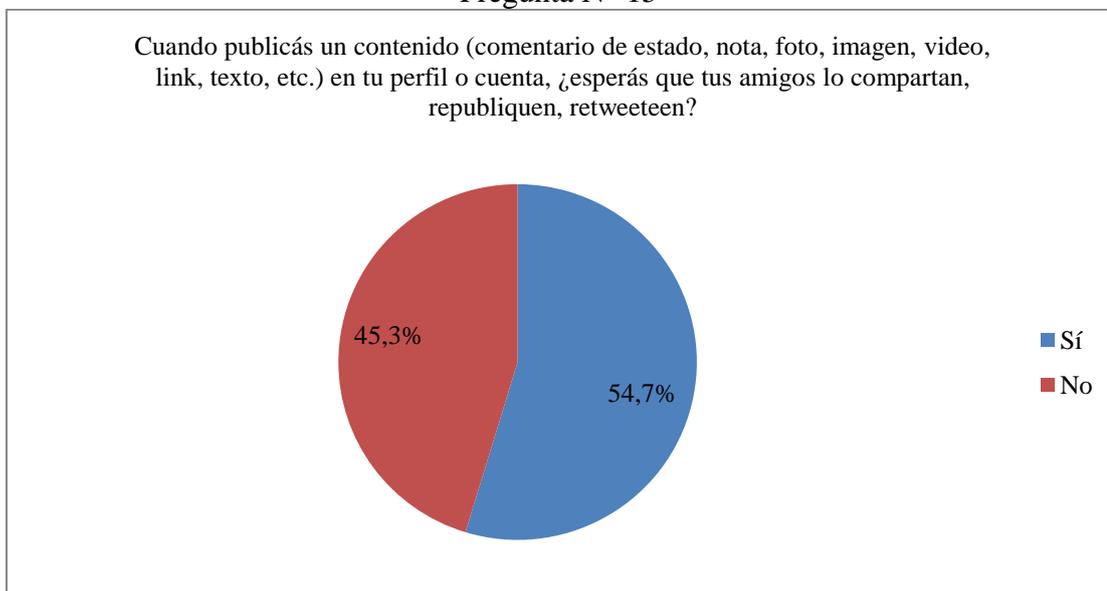


Figura N° 18. Elaboración propia.

Pregunta N° 15.1

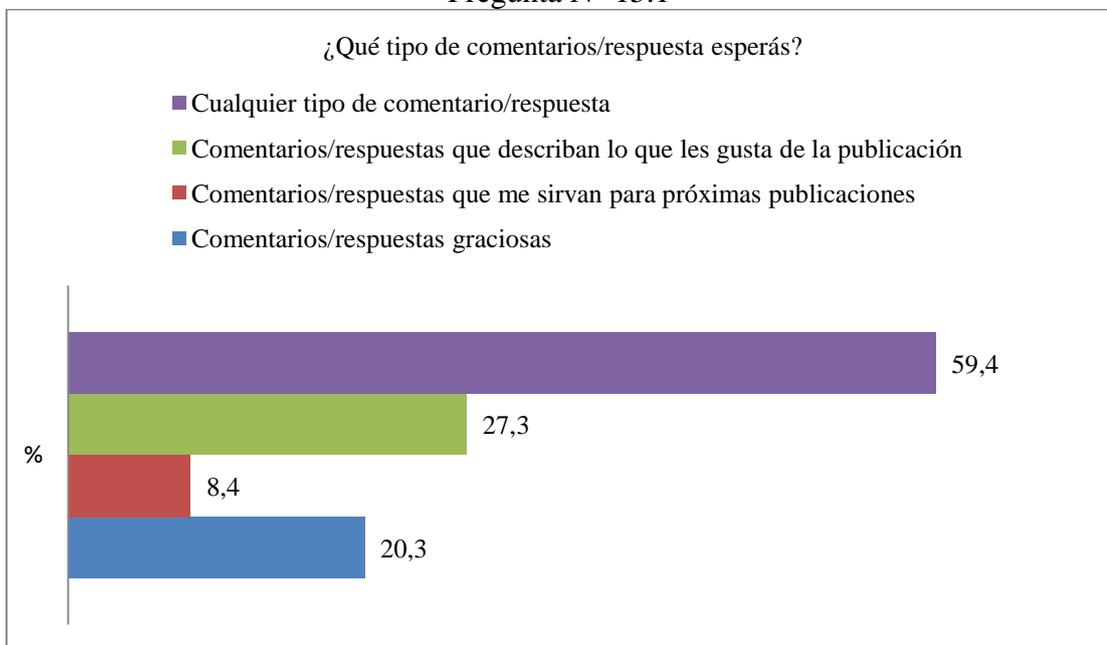


Figura N° 19. Elaboración propia.

A quienes responden que efectivamente toman en cuenta los comentarios de los lectores para próximas publicaciones, se les pregunta si pueden describir, de forma más específica, qué elementos del *feedback* de la audiencia tienen en consideración para futuras composiciones (pregunta 16.1). El análisis cualitativo del corpus de los 123 textos producidos como respuestas da como resultado varios aspectos a destacar.

Uno de los primeros elementos que se observa es que los encuestados afirman que el gusto y los intereses de la audiencia son centrales para decidir sobre el contenido digital a publicar. En gran medida, los textos digitales que producen los estudiantes están condicionados por el gusto de los lectores. La coincidencia entre los estudiantes con respecto a este punto es tal que lo expresan de manera casi idéntica:

Si les gusta o no. (Martina K)

Si gusta o no. (Ana B2)

Si les gusta o no. (Stephanie S)

Si les gustó o no. (Juliana C)

Si les gustó o no o si no fue de interés. (Julián S)

Si les gusto o no. (Olivia B)

Si les gustó o no fue así. (Rosario N)

A cuántas personas les gusta. (Constanza S)

El último testimonio es diferente a los anteriores, pero es útil porque da la pauta de que el gusto de los lectores no es algo abstracto, sino que puede medirse, puede cuantificarse. Las redes sociales poseen diferentes maneras para que los lectores expresen su aprobación para con el contenido digital: se puede republicar en la misma o en otra plataforma (“retuitear” en Twitter, “compartir” en Facebook, “rebloguear” en Tumblr, “compartir” en YouTube, “revinear” en Vine, etc.) o se puede indicar directamente que el texto digital es del agrado del lector asignándole un

“me gusta”, *I Like* o *Like* (Facebook, Twitter, Tumblr, Instagram, YouTube, Vine, etc.).

Para los encuestados, la cantidad de “me gusta” que recibe su contenido digital, antes que el número de veces en que es republicado, es el principal elemento que les indica la aceptación positiva por parte de la audiencia:

Los “likes” es una muestra de interés. (Juan M)

Que tipo de foto les gusta, sobre todo por los likes. (Sofía D)

Que cosas les interesaron mas (depende la cantidad de likes) y tambien me sirve para darme a conocer como vestuarista y que se interese a la gente de mi ámbito. (Tamara B)

Si les gustan mis dibujos sabiendo cuantos likes tienen. (Isabela L)

La presencia de “me gusta” en los contenidos digitales determina las futuras composiciones, dado que los escritores tenderán a publicar textos similares a los que recibieron una mayor cantidad de aprobaciones:

Si les gusta o no, para volver a publicar algo del estilo o no. (Sofía)

Si les gusta, para publicar contenidos similares. (B)

Si resulta útil seguiré poniendo. (Magdalena D)

Lo que les interesa. (Melisa Z)

Si fue algo q molestó a los demás o algo que gustó mucho podría influir en próximas publicaciones. (Diana S)

La poca repercusión del texto digital puede también ocasionar que el escritor decida directamente eliminar la publicación:

Si tienen pocos likes la bajo. (Tamara B)

Los estudiantes esperan que sus textos digitales sean aceptados por sus audiencias y que éstas, a su vez, lo expliciten con un “me gusta”. Con el “me gusta”, no sólo se aprueba el contenido digital, sino que también se aprueba al escritor digital,

es por ello que esos pequeños íconos de pulgares arriba, corazones o sonrisas son tan valorados. En definitiva, el deseo de los escritores digitales por los “me gusta” puede interpretarse como “deseo de tener un lugar en el deseo de los otros o de algún Otro en particular” (Thompson, 2015).

Pregunta N° 16



Figura N° 20. Elaboración propia.

Pregunta N° 17

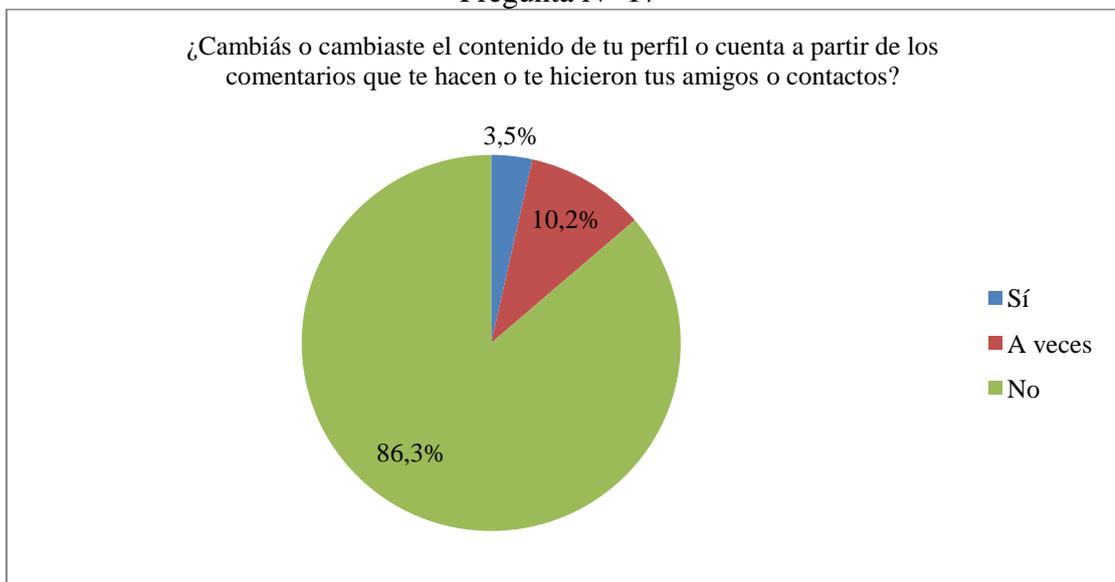


Figura N° 21. Elaboración propia.

El segundo elemento que se observa complementa los datos recabados a partir de la pregunta 15, en lo que respecta a cómo conciben los encuestados a la retroalimentación de la audiencia en las distintas instancias del proceso de composición de textos.

El análisis de las respuestas a la pregunta 15 establece que la mayoría de los estudiantes encuestados espera que sus amigos, contactos o seguidores comenten sus textos digitales. Los comentarios de la audiencia se desean, se necesitan, ya que completan el escrito. Un importante porcentaje de los encuestados espera cualquier tipo de comentario, mientras que otros estudiantes son más específicos y detallan que esperan comentarios graciosos, que describan lo que les gusta del texto y que les sirvan para futuras publicaciones. Estas conclusiones describen qué tipo de comentarios desean los escritores antes de la escritura, es decir, la retroalimentación esperada en la instancia de la reflexión.

El análisis de las respuestas derivadas de la pregunta 16.1 completa la descripción del papel que tiene el *feedback* de los lectores para los estudiantes, ya que detalla cómo conciben y de qué forma emplean los comentarios recibidos. De esta manera, no sólo se ha determinado cuál es la retroalimentación deseada por los escritores digitales encuestados, sino también cómo caracterizan, cómo valoran y qué toman en cuenta de la retroalimentación finalmente obtenida.

Los estudiantes desean cualquier tipo de comentario de los lectores, pero eso no significa que una vez que los reciben los catalogan y los consideran a todos de la misma manera. En primer lugar, los comentarios valorados son los que brindan una retroalimentación útil para los encuestados, los que permiten conocer si la publicación cumplió o no su propósito:

En lo que escribo, me gusta recibir feedback antes de exponerlo, para saber si lo que mando lo captan con la misma intención. (Marisol S)

Si el mensaje llegó correctamente, basado en la calidad de los comentarios. (Daniel A2)

Lo tomo en cuenta cuando estoy preguntando sobre algún dato de interés o cuando subo algún trabajo del que me interesen devoluciones. (Ana L)

Los encuestados clasifican los comentarios que reciben en “positivos” y “negativos”; sin embargo, tanto los unos como los otros pueden brindar información importante sobre cómo se ha recibido el texto producido:

Comentarios positivos y negativos. Los negativos dan lugar al debate, siempre con respeto. Si no, chau, te elimino. (María D)

Si es un comentario constructivo, lo tomo en cuenta para poder mejorar, y si es negativo me fijo que tanto me sirve su comentario. (María Sol S)

Si les interesa o no lo publicado, sus comentarios si son positivos o negativos (Natalie M)

Tomo en cuenta en que manera los afecto si resibo comentarios negativos o nullos, no vuelvo a publicar cosas así (Florencia C)

Hay veces que el comentario es constructivo y te sirve para tu día a día, ese tipo de comentario tomo en cuenta sea malo ó bueno (Fabián S)

Ya sean positivos o negativos, el principal valor que pueden tener los comentarios de la audiencia es que contribuyan al proceso de composición de textos digitales; si lo hacen, los estudiantes los clasifican como “constructivos” y los toman en consideración:

Tomo en cuenta todo lo constructivo. (Miguel L)

Críticas constructivas. (Lendher L)

Si hace alguna crítica constructiva de mi interés. (MJ)

Los textos digitales no se conciben como terminados o definitivos, sino que esos mismos comentarios constructivos permiten que los estudiantes mejoren sus composiciones y los ayudan a que se perfeccionen como productores:

Aquello q´ me ayude a mejorar o ampliar lo q´ publico. (Félix A)

Opiniones-cosas q´ me pueden ayudar o mejorar. (Sol T)

Generalmente publico mis ilustraciones. Tengo en cuenta las críticas para mejorar como ilustradora. (Paloma B)

Depende, si es algo que me ayuda por ejemplo en el tema fotografía lo tomo en cuenta. (Francisco P)

Los comentarios constructivos ayudan, guían, sugieren, contribuyen, en definitiva, enseñan. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se dan entre los escritores y los lectores vernáculos digitales se desarrollan en el marco de una cultura participativa, en donde el conocimiento es transmitido de los expertos a los novatos por medio de una tutoría informal. A su vez, los aprendices colaboran entre sí para resolver problemas y desarrollar nuevos conocimientos para difundirlos en y a través de múltiples modos y medios, como ser tutoriales, foros, wikis, etc. (Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison, Weigel, 2006). Morduchowicz (2012) destaca y ejemplifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en las prácticas letradas vernáculas digitales con el testimonio de una joven de dieciséis años: “Puede ser que cambie algo de mi perfil según lo que me digan [...]. Si lo que tengo que cambiar es más de tecnología, a lo mejor no sé cómo hacerlo. Pero si me dicen cómo, yo lo cambio, no tengo problema” (59).

Las formas de enseñar y aprender de los encuestados en los entornos digitales interconectados pueden concebirse como las que se implementan en una “comunidad de práctica”. El concepto, formulado por Jean Lave y Etienne Wenger, describe el

proceso de aprendizaje en los oficios tradicionales (sastre, carpintero, partera, etc.). Al observar cómo los novatos aprenden los secretos del oficio de sus maestros, los autores postularon que, en lugar una relación laboral jerárquica y autoritaria, se lleva a cabo una “legítima participación periférica”, ya que los aprendices suelen aprender a partir de la observación, la interacción y la copia más que a partir de las instrucciones explícitas del experto (Losh, 2014: 214). Los escritores vernáculos digitales leen los comentarios de sus lectores y si tienen dudas les preguntan y les piden más especificaciones, leen o ven un tutorial y tratan de reproducir el proceso y el resultado, participan en foros de ayuda, etc.

Para los estudiantes, cada comentario, cada respuesta de los lectores es una oportunidad para aprender nuevos saberes y profundizar los previos. Como escritores digitales en constante formación y que producen contenidos permanentemente, destacan las respuestas que les propician conocimientos técnicos, que brindan información acerca de cómo fue recibido un determinado aspecto de la composición digital (diseño general, tipografía, perspectiva, enfoque, etc.):

Generalmente [tomo en cuenta] detalles técnicos (anatómicos, perspectivas, etc.).

(Fausto T)

Tomo en cuenta respuestas interesantes, como por ejemplo, opiniones respecto a el efecto de la foto. (Clementina H)

Tomo en cuenta para corregir errores o para saber si debo cambiar la manera de publicar. (Jorge G)

En fotos, intento saber si la estetica les a gustado [...]. (Marisol S)

Que les atrae de lo que hago, generalmente publico los cuadros que pinto y me gusta que comenten lo que les gustó, lo tomo en cuenta. (Sofía C2)

Los “me gusta” y los comentarios son de extrema importancia para los encuestados. Son pruebas de que sus textos digitales son apreciados y deseados por la audiencia, son formas de aprender, son herramientas útiles para el proceso de composición. En definitiva, los comentarios y los “me gusta” son muestras de que la escritura vernácula digital está enmarcada en un sistema de valor.

Porter (2008: 218-220) explica que la escritura en general se basa en sistemas económicos de valor, intercambio y capital. Para el lector y/o el escritor debe haber algún valor en el actor de producir, distribuir, leer e intercambiar textos. Estos sistemas no son necesariamente sistemas monetarios o comerciales, pero sí son sistemas económicos. La economía a la que se refiere Porter puede involucrar intercambio de dinero, pero la motivación puede estar basada en el deseo, la participación, la colaboración o la conectividad emocional. De acuerdo con el autor, ese es el secreto de la dinámica de la Web 2.0, que cambia dramáticamente el aspecto económico de la escritura.

Tradicionalmente, el campo de la retórica y de la enseñanza de la composición concibió a la escritura desde la perspectiva de la “composición” y la “lectura”. En la era de los entornos digitales interconectados, la escritura se debe ver desde el punto de vista de la producción, el consumo y el intercambio. La escritura, entonces, participa en un sistema económico de intercambio, ya que es una mercancía con valor. Las personas escriben y leen textos digitales porque quieren interactuar, compartir, jugar, aprender, enseñar, sentirse valiosos y ayudar a otros. Este impulso de interactuar socialmente es un elemento clave en la nueva era digital, lo cual explica la popularidad de los blogs, de las redes sociales como Facebook o Twitter y de los sitios para compartir videos o fotos como YouTube, Flickr, Vimeo o Instagram.

De acuerdo con Porter, la escritura digital se basa en un sistema económico diferente al de la imprenta. El capital no reside tanto en la originalidad de los textos que el escritor produce, sino en la habilidad para representar y hacer circular textos en formas que sean accesibles y útiles a otros, y en la habilidad para colaborar con otros, para compartir archivos y co-crear significado en espacios sociales (218-220).

Cuando un escritor se pregunta sobre la audiencia y el propósito de su texto, argumenta Porter (2008), implícitamente también está preguntando acerca de la economía de la representación, la cual incluye cuestiones relacionadas con la propiedad intelectual, la autoría, el plagio, los derechos de autor, etc.

Una de conclusiones parciales a las que se ha arribado anteriormente es que los encuestados tienen conciencia de la audiencia, piensan en quién va a leer sus textos. A partir del análisis de los testimonios de los estudiantes, es posible profundizar este planteamiento: los estudiantes piensan en sus lectores y componen su escrito en consecuencia, a partir de la información que tienen, suponen o desconocen sobre ellos; pero además, una vez que el texto es publicado y recibe la retroalimentación de la audiencia, los encuestados evalúan, interpretan y juzgan los comentarios de acuerdo de quién provienen:

De quién viene. Para conocer más los gustos de amigos/seguidores. (Sofía P)

Depende de lo que digan (y quién lo diga). (Dana)

Por último, casi con la misma intensidad con la cual desean que sus textos reciban comentarios y “me gusta”, los encuestados exhiben una gran preocupación por la posibilidad de que la composición sea considerada como “ofensiva” por los lectores:

Si es muy ofensivo para alguien y no me di cuenta. (Ariana E)

Si fue ofensivo. (Gabriela K)

Buscar que mis comentarios no sean ofensivos en cualquier forma. (Brenda C)

Si he ofendido a alguien exponiendo de forma inadecuada un punto de vista personal. (Laura D).

Trato de filtrar cosas que sean solo de mi interés y tal vez puedan molestar al resto.
(Natalia M2)

Si bien los encuestados se muestran preocupados por no ofender a la audiencia, los comentarios de ésta no repercuten en los contenidos publicados, ya que el 86,3% no cambia ni ha cambiado sus textos digitales a partir de lo que comentan o han comentado sus lectores. Por otra parte, el 10,2% lo hace o lo ha hecho algunas veces; mientras que el 3,5% lo hace siempre (pregunta 17).

Para los estudiantes que contestan afirmativamente la última pregunta, independientemente del grado de frecuencia, se les indica si pueden narrar brevemente algún ejemplo en que cambian o hayan cambiado el contenido publicado debido a las respuestas de los lectores (pregunta 17.1). El análisis de los textos producidos como respuesta permite esbozar dos consideraciones generales.

En primer lugar, es posible identificar los tipos de contenido digital que los estudiantes usualmente cambian como resultado de la retroalimentación producida por la audiencia:

Fotos, comentarios, videos porque no tuvieron éxito. (Alumna)

Una vez borre un tweet porque podía malinterpretarse. (Ariana E)

Alguna que otra vez borre fotos. (Marina Z)

Algún comentario negativo. (Constanza S)

Comentarios no adecuados. (MB)

Los textos pueden ser predominantemente verbales, visuales o audiovisuales, pero todos son susceptibles a ser alterados o eliminados a causa de cómo fueron

recibidos por los lectores. Precisamente, esa es la segunda consideración que es posible esbozar: las circunstancias o el motivo por el cual los escritores cambian o han cambiado sus textos digitales. A grandes rasgos, se identifican ciertas razones comunes.

La razón más usual del cambio se da cuando la audiencia se siente ofendida, molesta, agraviada o confundida por el texto digital:

Cuando veo que algo que he escrito ha sido malinterpretado o molestado a alguien.

(Bernardo J)

Cuando hago alguna pregunta y es ambigua. (Daniel A2)

Si alguien se sintió ofendido o si podría ofender a alguien. (Sofía S3)

Si ofendí a alguien, si molesté a alguien con esa publicación. (Tamara A)

Si fue algo q molestó a los demás o algo que gustó mucho podría influir en próximas publicaciones (Diana S)

Si desagrada pues obviamente no vuelvo a publicar nada igual. Aunque a veces piense distinto. (Ariana V)

Elimine publicaciones de contenido fuerte. (MC)

Cuando no es contenido apropiado como por ejemplo estados fuera de lugar, que para mi criterio está bien, pero no para publicarlo. (Melani K)

Los cambios no sólo se producen cuando la audiencia resulta afectada negativamente por el texto, sino que también operan cuando, como consecuencia de dicha ofensa o molestia provocada, los lectores reaccionan contra el escritor digital:

Si se burlan de algo lo borro. (Mercedes N)

Además de tener en cuenta los efectos negativos del texto en los lectores, se considera cómo la publicación afecta la valoración que aquellos tienen para con el compositor:

Me molesta que piensen mal de mi x eso a veces cambio. (Olivia B)

Los textos digitales de temática política que susciten fuertes debates en el interior de la audiencia, y entre ésta y el escritor también son factibles de ser cambiados o eliminados:

A partir de las polémicas generadas en Venezuela debido a las diferencias políticas, ideológicas, publique un artículo el cual ocasionó una disputa entre ellos, por lo que decidí eliminarlo y no volver a publicar sobre ese tema. (Daniela)

Otro de los motivos de cambio más repetidos se relaciona con los aspectos formales o de diseño de los textos digitales. Al contrario de lo que muchos tecnófobos podrían suponer, la ortografía es una variable que los escritores digitales toman en consideración para alterar sus composiciones:

Cuando tiene faltas de ortografía y me las hacen notar. (Gonzalo B2)

Si escribi mal por mal tipeo. (Nicolás R)

Los perfiles personales de los escritores digitales en las diferentes redes sociales deben estar actualizados, tienen que ofrecer de forma regular nuevos textos para las diferentes audiencias. Cuando el flujo de nuevas producciones digitales se detiene por un periodo de tiempo, los lectores lo hacen notar y los escritores actualizan sus contenidos:

Cambiar foto de perfil o de portada, aveces cuelgo en actualizarlo y mis amigos me dicen. (Gabriel F)

La foto de perfil es uno de los elementos a los que los adolescentes y los jóvenes dedican mayor tiempo cuando diseñan su página personal, ya que reflexionan sobre qué imagen presentar, la producen y la editan (Almansa-Martínez, Fonseca y Castillo-Esparcia, 2013). La importancia que detenta la fotografía de perfil conlleva a que si la audiencia explicita que le disgusta, los encuestados suben otra imagen distinta:

Cuando no les gusta mi foto de perfil [la cambio]. (Martina K)

No les gustaba una foto de perfil y la cambié. (MJ)

Más arriba se ha indicado que cualquier tipo de texto (verbal, audiovisual, visual, etc.) puede ser susceptible a ser cambiado, reelaborado o eliminado. El análisis de los testimonios indica, a su vez, que el tipo de contenido digital que los encuestados modifican con más frecuencia son las fotografías.

Los encuestados suelen retirar las fotografías cuando la audiencia les indica su desagrado o disconformidad para con la imagen:

Puse una foto de te extraño día 1 y pusieron que no había necesidad de hacer eso si la persona que amo no me ama. (Ariana V)

Subí una foto de Gabriel García Márquez cuando el murio y comentaron mis amigos que era una “powser” por que nunca habia leído ni un libro de él.

“powser”: cuando quieres hacer creer a los demás que sabes mucho sobre algo, cuando en realidad no (Dominica J)

Las fotografías no sólo se cambian cuando la audiencia declara que no les gustan o que están en desacuerdo con ellas, sino que también los escritores las eliminan cuando los comentarios que generan son groseros o vulgares:

Borre una foto que publicaron comentarios no aptos. (Nicole B)

Cuando un escritor digital sube una fotografía, o cualquier otro contenido digital, a su cuenta o perfil de red social tiene la posibilidad de etiquetar en la imagen a otros usuarios. A menudo, los usuarios que son etiquetados en una foto que no les agrada solicitan que el escritor les saque la etiqueta o que directamente elimine la fotografía:

Una foto que a una persona que no le gusto y la desetiquete y personalise.
(Magdalena L)

El *feedback* de los lectores es central en la instancia de modificar o retirar una fotografía, pero los encuestados también realizan un proceso de autoevaluación de las imágenes que publican. Si el escritor digital considera que la foto no cumple con determinados criterios estéticos, la elimina:

[Cambio] Una foto que sale mal. (Paula R)

En las respuestas a la pregunta abierta sobre qué toman en cuenta para las futuras publicaciones (pregunta 16.1), una estudiante indica que considera su carrera a futuro:

Mi futuro profesional. (Faustina T)

La respuesta puede interpretarse de dos maneras: la encuestada publica textos digitales para demostrar sus conocimientos y habilidades ante posibles empleadores (Vallejo Aparicio, 2014) o evalúa no publicar determinados contenidos que podrían llegar a dañar su reputación ante sus empleadores actuales o futuros (Ramírez Colina, 2013).

El posible efecto negativo sobre el perfil profesional del escritor digital de determinados contenidos que éste publica vuelve a aparecer, ahora específicamente, como variable para decidir la eliminación o no de fotografías:

[Cambio] Fotos de fiesta y sobre alguna empresa. Mancha mi imagen profesional.
(Alumno)

Finalmente, se debe destacar que varios estudiantes analizan lo que molestó a su audiencia, pero no cambian ni eliminan su texto digital, antes bien, intentan fundamentar sus decisiones como escritores:

En caso de crítica a la publicación, analizo por qué no resultó interesante. Nunca borro lo publicado. (Sabrina F)

En caso de ofender a alguien trato de explicar q' es mi punto de vista. (Antonella I)

En síntesis, en el presente análisis combinamos lo cuantitativo y lo cualitativo. Los datos obtenidos de las preguntas 1 a 7 fueron analizados sólo cuantitativamente. Por otra parte, los datos recolectados de las preguntas 8 a 17 recibieron un tratamiento cuantitativo, el cual fue articulado con un análisis cualitativo de los datos provistos por las preguntas abiertas 8.1, 16.1 y 17.1.

En lo que respecta a los conocimientos previos de los estudiantes sobre alfabetización académica, la gran mayoría (83%) de los encuestados cursó en nivel secundario una materia, taller o espacio curricular vinculado con la lectura y la escritura de textos académicos, las técnicas de estudio, la metodología de investigación, etc. A su vez, más de la mitad de los encuestados (67,7%) indica que la dinámica de trabajo en dichas materias incluía compartir la lectura de los textos que producían con los compañeros de clase, lo que lleva a deducir que se seguían ciertas directrices del modelo pedagógico del taller de escritura.

En estas materias o talleres que los encuestados cursaron en la escuela secundaria, los entornos digitales no se vinculaban con el proceso de escritura, ni siquiera como medio de distribución y archivo, en tanto que la gran mayoría (83,5%) contesta que no empleaban ninguna plataforma digital para compartir los textos que componían.

Finalmente, al evaluar los conocimientos aprendidos en esa materia, la opinión de los estudiantes se encuentra dividida en dos grandes grupos, prácticamente con los mismos porcentajes: un grupo considera que le sirvió mucho (50,8%), mientras que el otro (47,2%) sostiene que lo que aprendió en dicha asignatura le sirvió poco.

En lo que respecta al proceso de composición de los textos académicos, se puede concluir que, en primer lugar, la mayoría (56%) emplea sólo algunas veces borradores para componer sus textos, los cuales revisa durante y al final del proceso

de composición (70,4%). Un amplio porcentaje (65,4%), además, sólo se reúne para escribir un texto con otros compañeros cuando la consigna especifica que debe ser un trabajo grupal. A su vez, los entornos digitales no se emplean para compartir las producciones con los demás compañeros del curso.

En segundo lugar, y quizás lo más relevante, se observa que, en general, los estudiantes encuestados no definen de forma compleja el problema retórico, antes bien lo simplifican, ya que sólo el 39,2% siempre piensa en los objetivos, mientras que el 41% siempre tiene en cuenta a los lectores antes del proceso de composición. Si los estudiantes sólo evalúan y analizan el tema del escrito que se disponen a escribir, dejando de lado lo que quieren lograr y quiénes los van a leer, el texto producido no respondería a las exigencias y restricciones de la situación comunicativa y el proceso de composición no redundaría en una transformación del conocimiento de partida, sino en una simple reproducción del mismo. Recuérdese que, como hemos apuntado antes, el modo de composición del texto que llevan adelante los escritores “inmaduros” es el de “decir el conocimiento”, el cual establece una relación simple entre el campo del contenido y el campo del discurso. En el modo “decir el conocimiento”, el escritor inexperto elabora una representación del texto a componer, localiza los identificadores del tópico y del género, recupera el contenido relacionado en su memoria y escribe (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Por otro lado, en lo que respecta al proceso de composición de los textos vernáculos digitales, partimos de la base de que los estudiantes producen un enorme volumen de contenidos en y a través de diferentes plataformas y medios; sin embargo, los encuestados no consideran a los contenidos que escriben, publican y distribuyen en los entornos digitales como “textos”, ya que dentro de esta clasificación sólo

entrarían los escritos tradicionalmente legitimados por la institución literaria y escolar.

Los estudiantes publican en sus perfiles o cuentas de redes sociales contenidos digitales propios y ajenos, aproximadamente en la misma proporción. Se observa que el grado de frecuencia más alto (siempre) es mayor en el caso de los contenidos propios que en los contenidos ajenos.

A su vez, el 66,73% de los encuestados piensa en la audiencia que tendrán sus contenidos y en los posibles efectos que éstos provocarían en aquella (que le interese, que le divierta, que le sirva). Se puede sostener entonces que la mayoría de los estudiantes poseen un sentido de la audiencia a la hora de publicar textos digitales en distintas plataformas virtuales.

Los estudiantes desean, esperan un *feedback* de lo que publican en los entornos digitales. Ellos prefieren que esa retroalimentación sea un comentario de cualquier tipo sobre su texto antes que una republicación por parte de sus lectores.

La importancia que los estudiantes parecen otorgarles a los comentarios de la audiencia no se traduciría en una validación y legitimación total de las opiniones, sobre todo en lo que respecta a las decisiones vinculadas con la composición de los textos digitales. Es decir, los encuestados quieren que sus contenidos tengan comentarios, pero eso no significa que toman en cuenta todo lo que dicen en relación a su rol de escritores digitales.

Si bien la mayoría de los estudiantes no toma en consideración lo que comentan los lectores para los próximos textos digitales que compongan ni tampoco cambian o han cambiando sus publicaciones por las opiniones vertidas, el análisis cualitativo de las respuestas de las últimas dos preguntas abiertas enriquece las

conclusiones, ya que permite detallar cómo conciben el proceso recepción y retroalimentación varios escritores digitales.

En primer lugar, para los escritores digitales analizados, la cantidad de “me gusta” que recibe su contenido digital, antes que el número de veces en que es republicado, es el principal elemento que les indica la aprobación por parte de la audiencia. En gran medida, los textos digitales que producen los estudiantes están condicionados por el gusto de los lectores. La presencia de los “me gusta” en los contenidos digitales determina las futuras composiciones, dado que los escritores tenderán a publicar textos similares a los que recibieron una mayor cantidad de aprobaciones. Con los “me gusta”, no sólo se aprueba el contenido digital, sino que también se aprueba al escritor digital como tal.

En segundo lugar, los escritores desean los comentarios de los lectores, pero también los evalúan y los califican de diferente manera. Ya sean positivos o negativos, el principal valor que pueden tener los comentarios es que sean “constructivos”, que contribuyan al proceso de composición de textos digitales. Para los estudiantes, los comentarios constructivos son una oportunidad para aprender nuevos saberes y profundizar los previos.

Los escritores digitales analizados destacan las respuestas de los lectores que les propician conocimientos técnicos, que brindan información acerca de cómo fue recibido un determinado aspecto de la composición digital, que indican si el texto cumplió o no su propósito.

De esta manera, no sólo se ha determinado cuál es la retroalimentación deseada por los escritores digitales encuestados, sino también cómo caracterizan, cómo valoran y qué toman en cuenta de la retroalimentación finalmente obtenida.

Por último, los escritores subrayan su preocupación por la posibilidad de que sus textos “ofendan” a los lectores. En el caso de que la audiencia se sienta molesta o agraviada por los contenidos digitales, los escritores suelen alterarlos o directamente eliminarlos. De entre los diferentes tipos de contenidos digitales, los encuestados modifican con más frecuencia son las fotografías.

7. CONCLUSIONES

En la introducción a este trabajo, postulamos que es necesario integrar las prácticas letradas vernáculas digitales al proceso de alfabetización académica. Para justificar esta propuesta, en primer lugar, establecimos que las prácticas de lectura y de escritura digitales que los estudiantes desarrollan fuera del ámbito académico no son intrínsecamente negativas.

La revisión de la literatura crítica estableció que la escritura digital, de forma general, y las prácticas letradas vernáculas digitales, de forma específica, a partir de sus rasgos distintivos, tienen el potencial de fomentar, facilitar y expandir los procesos que se desarrollan en los dos componentes principales así como en los distintos subcomponentes del modelo sociocognitivo de composición de textos de Hayes (1996).

Cuando los escritores digitales componen un texto en y a través de los entornos digitales interconectados tienen en cuenta el entorno social de su tarea, planifican y revisan su texto de forma cíclica, componen con múltiples sistemas de representación, exploran sus conocimientos previos sobre el tema, la audiencia y el género discursivo, investigan y construyen nuevos saberes, etc.

Luego de fundamentar teóricamente nuestro planteo, desarrollamos el capítulo metodológico. Con el objetivo de observar si las conclusiones parciales que obtuvimos en el diseño bibliográfico se confirmaban con el diseño de campo, realizamos un cuestionario y lo aplicamos a la muestra seleccionada de estudiantes de veinticinco cursos de la materia Comunicación Oral y Escrita de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo que se impartieron durante el segundo cuatrimestre del año 2014. El cuestionario relevó las prácticas letradas

vernáculos digitales y las prácticas letradas académicas analógicas de los estudiantes. Después, llevamos a cabo un análisis cuantitativo de los datos recolectados que posteriormente articulamos con un análisis de tipo cualitativo.

En las prácticas letradas académicas, los estudiantes llevan a cabo de manera habitual distintas estrategias y procesos vinculados con la interpretación de textos y la reflexión; sin embargo, no exhiben una conciencia de la audiencia desarrollada ni piensan frecuentemente en los objetivos que quieren lograr con sus textos.

En contraposición, en las prácticas letradas vernáculos digitales, los estudiantes poseen un sentido de la audiencia y consideran los objetivos de su texto cuando se dispone a componer un escrito digital en sus perfiles o cuentas de redes sociales. Los estudiantes encuestados esperan que los textos que producen cumplan sus propósitos y que ocasione determinados efectos en sus lectores, para que éstos comenten sus producciones e indiquen que les agradan.

Los “me gusta” y los comentarios son de extrema importancia para los estudiantes, ya que explicitan que, en el sistema de valor en el cual está enmarcada la escritura vernácula digital, los textos que escriben son apreciados y deseados por la audiencia. La retroalimentación de los lectores se concibe como una posibilidad de aprender nuevos conocimientos y profundizar saberes previos, como una herramienta que puede ser útil para el proceso de composición digital.

La conciencia de la audiencia que poseen los estudiantes también queda reflejada en la preocupación que exhiben por la posibilidad de que el texto digital sea considerado “ofensivo” por los lectores. Si efectivamente la audiencia se siente agraviada por el texto digital y así lo expresa, los escritores digitales analizados modifican algunos aspectos de la publicación o deciden eliminarla.

Entonces, a partir de lo relevado en el marco teórico, de los antecedentes de nuestra investigación y del análisis cuantitativo y cualitativo de los datos recolectados sostenemos que los estudiantes encuestados que escriben textos vernáculos digitales reflexionan sobre sus audiencias potenciales, el tema y los propósitos de sus textos en mayor medida que cuando escriben textos académicos.

Por lo tanto, podemos concluir que la escritura y la lectura vernáculos digitales tienen el potencial de fomentar y expandir las capacidades y procesos del componente emotivo-motivacional, la memoria activa y a largo plazo y los procesos cognitivos que se desarrollan en el individuo. A su vez, las prácticas letradas vernáculos con, en y a través de entornos digitales interconectados permiten acceder a una miríada de audiencias y colaboradores reales, que tienen la posibilidad de evaluar, coproducir y difundir los textos, así como de enseñar y aprender de los escritores digitales.

Hemos justificado porqué es necesario integrar las prácticas letradas vernáculos digitales al proceso de alfabetización académica. Sin embargo, no hemos dicho cómo hacerlo. El presente trabajo no se centra específicamente en el campo pedagógico de la escritura y la lectura digitales, pero es posible aprovechar estas últimas páginas para esbozar algunas consideraciones generales al respecto.

En primer lugar, es necesario avanzar hacia lo que se denomina “pedagogía de la coasociación”, que acepte los conocimientos y las prácticas de las prácticas letradas académicas y de las prácticas letradas vernáculos digitales, que permita a los docentes continuar aportando su saber, pero que también respete los saberes previos, los intereses y motivaciones y el punto de vista de los estudiantes (Cassany, 2012: 147).

Marc Prensky (2011: 14) sostiene que en la pedagogía de la coasociación usar la tecnología es tarea de los estudiantes, mientras que el docente debe actuar como

orientador y guía del uso de la tecnología para el aprendizaje efectivo. Para lograrlo, los profesores deben formarse y especializarse más en las estrategias que ya forman parte de su trabajo, incluido formular preguntas correctas y pertinentes, proporcionar contextos significativos y con sentido, garantizar el rigor teórico y evaluar la calidad del trabajo de los alumnos. Por su parte, los estudiantes deben asumir la responsabilidad de encontrar y seguir sus intereses y pasiones, usar cualesquiera tecnologías que haya disponibles, investigar y recopilar información, responder a preguntas y compartir sus ideas y opiniones, crear textos multimodales, llevar a la práctica los conocimientos cuando estén correctamente motivados, etc. (26).

Leander (2009, citado en Cassany, 2011), por su parte, postula una “pedagogía paralela”, que combine y articule medios viejos y nuevos, que trabaje el texto analógico tradicional conjuntamente con el texto digital.

Desde nuestra perspectiva, para integrar las prácticas letradas vernáculas digitales es necesario ir más allá de las TIC y enfocarse en la enseñanza del proceso de escritura. Es menester enseñar que la escritura es un proceso recursivo y cíclico, en donde las distintas instancias se desarrollan permanentemente, tratando de que el estudiante considere el problema retórico y analice el propósito, el tema y la audiencia de su texto, que utilice los conocimientos previos sobre esos mismos aspectos y que controle los procesos y el progreso de la composición.

Hicks (2009), profesor de composición que trabaja con la escritura digital, sostiene que:

Los estudiantes necesitan no sólo entender los aspectos técnicos de cómo crear hipervínculos, postear en un blog o colaborar con una wiki, sino que necesitan desarrollar su perspectiva como escritor para comprender la audiencia y el propósito de su texto. Más aún, deben considerar las formas en que podemos componer con múltiples modos y medios (127).

Saber cómo construir un texto digital no es lo mismo que saber por qué construirlo, y es esta conciencia retórica de la escritura la que todo escritor o escritora competente debe poseer para construir textos en cualquier tipo de entorno. Para Hicks, “comprender cuándo, por qué y cómo utilizar diferentes medios para transmitir un mensaje particular requiere tener un conocimiento práctico del modo [...] y de cómo manipular efectivamente el medio en que está compuesto” (127).

Sin embargo, como bien lo saben los docentes, qué enseñar no es lo mismo que cómo enseñarlo, por lo tanto, ensayamos una propuesta de ejes para desarrollar la enseñanza sistemática de la escritura y la lectura digitales como parte del proceso de alfabetización académica. A modo de síntesis, podríamos llamar a esta propuesta “las tres C”: creatividad, colaboración y compromiso.

Es menester agregar que si se incorporan las diferentes prácticas letradas vernáculas digitales en la esfera académica, sería necesario que los docentes implementen una serie de estrategias para que los estudiantes reflexionen sobre los textos digitales, ya que, como se ha observado, parecen desconocerlos o no valorarlos como tales en los entornos digitales.

7.1. Las tres “C”

7.1.1. Creatividad

Los distintos géneros discursivos académicos poseen una estructura formal muy rígida, que podría llegar a opacar el impulso creativo de los estudiantes. Como hemos visto, la interconectividad propia de la escritura digital permite que se puedan extraer contenidos de una miríada de fuentes, usar una variedad de modos y construir diferentes tipos de composición enmarcados en distintos géneros.

La escritura y la lectura digitales abren la puerta para que el discurso académico sea transmedial, lo que le permitiría a los estudiantes desarrollar una escritura más creativa, más personal, ligada a los textos que usualmente componen y leen en los entornos digitales, sin perder de vista la coherencia, cohesión y adecuación expositiva y argumentativa que debe tener el género académico.

El cambio conceptual se da a partir de un proceso de metacognición y de motivación. Ésta última es un proceso continuo interactivo que depende de la estructura cognitiva del alumno y de su actitud hacia el aprendizaje, del contenido y del contexto (Baquero y Limón Luque, 2001). Por lo tanto, la motivación se relaciona con las metas y con los motivos del aprendizaje. Se les debe ofrecer a los estudiantes objetivos relacionados, en cierta medida, con su contexto.

Si los estudiantes permanentemente producen textos digitales que distribuyen y publican para múltiples públicos, ¿entonces por qué no aplicarlo en el caso de la enseñanza de la escritura y lectura digitales en el aula? A través de los entornos digitales, los textos de los alumnos tienen audiencias reales intra y extra institucionales, lo que redundaría en una mayor motivación para el proceso de escritura y de lectura, que potencia, a su vez, la creatividad de los escritores digitales.

7.1.2. Colaboración

Generalmente, la escritura se concibe como una actividad individual y solitaria. Sin embargo, no tiene por qué serlo necesariamente. En la esfera académica y científica, la escritura muchas veces se da de forma colaborativa (grupos de investigación, parejas de trabajo, textos grupales, etc.), es decir, se involucran varios autores con el objetivo de producir un único documento.

La escritura digital, a través de determinados géneros discursivos y entornos específicos de trabajo (procesadores de texto en línea, blogs, wikis, etc.), potencia la escritura colaborativa con sus respectivos beneficios epistémicos. La escritura colaborativa, en tanto actividad multitarea, comprende distintas etapas que pueden darse de manera recursiva e intercalada (Pico y Rodríguez, 2012: 22). De esta manera, se resalta la naturaleza procesual de la composición del texto y permite que los autores implicados negocien los significados y reflexionen sobre el producto y las etapas del proceso de redacción.

A través de la escritura digital colaborativa, se intenta lograr que los estudiantes realicen “un trabajo de continuo análisis, de búsqueda de coherencia, de evaluación de contenidos, de cooperación y participación” (Pico y Rodríguez, 2012: 24).

7.1.3. Compromiso

Anteriormente dijimos que la motivación se relaciona con las metas y con los motivos del aprendizaje. ¿Qué motivación encontrarán los estudiantes en realizar actividades que son meros constructos pedagógicos, abstractos, que sólo tienen sentido entre las cuatro paredes del aula? Las estrategias de enseñanza no sólo deben tener como objetivo que los estudiantes aprehendan los elementos de la cultura discursiva académica, sino que tienen que realizar un aporte para las comunidades reales y virtuales de las que los jóvenes forman parte.

Una de las características de la cultura participativa generada por la Web 2.0 es que fomenta la expresión artística y el compromiso cívico. Para muchos jóvenes, la posibilidad de generar contenidos digitales encierra nuevas formas de participación y de involucramiento ciudadano (Morduchowicz, 2012: 82). Para los estudiantes que

fueron encuestados por Lunsford (2007), una buena escritura es la “performativa”, la que provoca cambios en el mundo real.

Los estudiantes deben observar que la lectura crítica y la composición de textos, tanto analógicos como digitales, son prácticas valiosas, que a través de ellas construyen nuevo conocimiento para su respectivo campo disciplinar, que ayudan a sus compañeros, que contribuyen a mejorar su institución educativa, su barrio, su ciudad, etc.

Un mayor margen para la creatividad personal y grupal, conjuntamente con una dinámica de trabajo colaborativo y actividades didácticas que fomenten el compromiso cívico, social y/o académico, todo esto potenciado y reconfigurado por las prácticas letradas vernáculas digitales, redundaría en una mayor motivación para el aprendizaje de las prácticas letradas y de pensamiento específicas de la educación superior.

En la introducción sostuvimos que la escritura y la lectura digitales ingresan a las aulas universitarias argentinas y que la institución y los docentes reaccionan de dos maneras diferentes: las rechazan, planteando que su “irrupción” origina un descenso en el nivel educativo; o las aceptan, tratando de que estas nuevas formas de composición e interpretación de textos se articulen con la esfera académica.

El presente trabajo ha postulado que la escritura y la lectura digitales, en general, y las prácticas letradas vernáculas digitales, en particular, deben integrarse a la alfabetización académica, ya que el diseño bibliográfico y el diseño de campo realizado han comprobado que las formas de lectura y de escritura digitales que los estudiantes desarrollan fuera del ámbito institucional fomentan determinados procesos

e instancias del proceso de composición de textos, los cuales son centrales para las prácticas letradas y de pensamiento propias de la esfera de la educación superior.

Es necesario ampliar nuestra concepción de cultura escrita y considerar que existen múltiples prácticas letradas que se desarrollan, se interconectan, se imbrican y se publican a través de y en los nuevos medios digitales.

Los docentes, especialistas e investigadores realizamos la mayor parte de nuestro trabajo intelectual a través de o con distintos medios digitales: consultamos bases de datos, leemos páginas Web y blogs especializados en educación, utilizamos el buscador de publicaciones académicas de Google, vemos y descargamos videos de YouTube, revisamos catálogos en línea de distintas bibliotecas, escribimos en los procesadores de textos Open Office, Word o Google Docs, realizamos presentaciones de diapositivas digitales, establecemos contacto con otros docentes por correo electrónico o Facebook, componemos artículos y notas en distintas redes sociales, etc. Si todas estas prácticas letradas digitales, muchas de las cuales se desarrollan en el ámbito vernáculo, ya forman parte de la cultura escrita de la comunidad docente, ¿por qué no enseñar de forma sistemática y crítica estas competencias a los estudiantes?

07-12-15

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aarseth, Espen J. (1997). No linealidad y teoría literaria. En George P. Landow (Comp.). *Teoría del hipertexto*. Barcelona: Paidós, pp. 71-108.

Aliagas, Cristina, Castellà, Josep M., y Cassany, Daniel. (2009). “Aunque lea poco, yo sé que soy listo”. Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. *Revista OCNOS*, n° 5, pp. 97-112.

Almansa-Martínez, Ana; Fonseca, Óscar, y Castillo-Esparcia, Antonio. (2013). Redes sociales y jóvenes. Uso de Facebook en la juventud colombiana y española. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, n° 40, volumen XX, pp. 127-135.

Alvarado, Maite; y Pampillo, Gloria. (1988). *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*. Buenos Aires: Libros del quirquincho.

Alvarado, Maite; y Yeannoteguy, Alicia. (2009). *La escritura y sus formas discursivas. Curso introductorio*. 4° reimpresión. Buenos Aires: EUDEBA.

Araya Venegas, Lucía. (2007). ¿Qué nos pasa en escritura?: Hipótesis sobre los problemas en la enseñanza de la lengua escrita. *Lectura y Vida*, año 28, n° 1 (marzo), pp. 6-14.

Archenti, Nélica; y Piovani, Juan Ignacio. (2007). Capítulo 2. Los debates metodológicos contemporáneos. En Alberto Marradi, Nélica Archenti, Juan Ignacio Piovani. *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé, pp. 29-46.

Bajtín, Mihail. (1999). *Estética de la creación verbal*. México DF: Siglo XXI Editores.

Baquero, Ricardo; y Limón Luque, Margarita. (2001). *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Barton, David. (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.

Barton, David; & Hamilton, Mary. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in one Community*. London: Routledge.

Barton, David; & Hamilton, Mary. (2003). Literacy Practices. En David Barton, Mary Hamilton y Roz Ivanič. (Eds.). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London-New York: Routledge, pp. 7-15.

Bavoleo, Mariana. (2013). *El papel y la pantalla. Potencialidades y limitaciones de la cultura digital en las estrategias de enseñanza y aprendizaje del Núcleo de Formación Académica*. Buenos Aires: Facultad de Diseño y Comunicación-Universidad de Palermo.

Benner, Diana. (2015). *Digital Writing with Google Apps*. Recuperado desde <https://sites.google.com/site/dbennerorg/presentations/tcea-2015/digital-writing-with-google-apps>

Bianchini, Adelaide. (1999). *Conceptos y definiciones del hipertexto. Reporte interno CI 1999*. Caracas: Departamento de Computación y Tecnología de la Información-Universidad Simón Bolívar.

Blanco, Daniela. (2013, 25 de septiembre). Los diez problemas de ortografía más comunes entre los jóvenes. *Infobae*. Recuperado desde <http://www.infobae.com/2013/09/25/1511397-los-diez-problemas-ortografia-mas-comunes-los-jovenes>

Boese, Christine. (1998). The Ballad of the Internet Nutball: Chaining Rhetorical Visions from the Margins to the Mainstream in the Xenaverse. *Christine Boese.net*. Recuperado desde <http://www.christineboese.net/nutball/dissertation/>

Bolter, Jay David. *Writing Space: The Computer, Hypertext, and the History of Writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1991.

Burbules, Nicholas. (1997). Rhetorics of the Web: hyperreading and critical literacy. En Ilana Snyder (Ed.). *Page to Screen. Taking Literacy into the Electronic Era*. Londres: Routledge, pp. 102-122.

Burbules, Nicholas; y Callister, Thomas A. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Granica.

Burn, Andrew. (2009). *Making New Media. Creative Production and Digital Literacies*. New York: Peter Lang.

Caballero, Rosario. (2008). Theorizing about Genre and Cyberggenre. *CORELL: Computer Resources for Language Learning*, 2, pp. 14-27.

Cano, Fernanda. (2007). Diario íntimo y blog: dos modos de configurar un relato autobiográfico. *Actas I Reunión Nacional de Investigadores en Juventudes. Hacia la elaboración de un estado del arte en las investigaciones en juventudes en la Argentina*. La Plata: Facultad de Trabajo Social-Universidad Nacional de La Plata.

Cano, Fernanda. (2010). Leer y escribir con las nuevas tecnologías. En Andrea Brito (Dir.). *Lectura, escritura y educación*. Rosario: Homo Sapiens, pp. 83-120.

Cano, Fernanda. (2011). Para una reflexión sobre la escritura. En *Diploma Superior Lectura, Escritura y Educación*. Buenos Aires: FLACSO Virtual.

Cantor, Guillermo. (2002). La triangulación metodológica en Ciencias Sociales.

Reflexiones a partir de un trabajo de investigación empírica. *Cinta de Moebio*, 13, pp. 58-69.

Camitta, Miriam. (1993). Vernacular Writing: Varieties of Literacy among Philadelphia High School Students. En Brian V. Street. *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 228-247.

Caram, Carlos; y Noriega, Cecilia. (2008). El núcleo de formación académica como proyecto característico de nuestro estilo pedagógico. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. XVI Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación 2008*, Año IX, Vol. 9, Febrero, pp.96-97.

Caram, Carlos. (2009). Proyectos pedagógicos en la Facultad de Diseño y Comunicación. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. XVII Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación 2009*, Año X, Vol. 12, agosto, pp. 22-24.

Caram, Carlos. (2014). La producción como recurso pedagógico. El estudiante como protagonista. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. XXII Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, Año XV, Vol. 23, agosto, pp. 130-132.

Carlino, Paula. (2010). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. 5° reimpresión. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cassany, Daniel. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y Vida*, 21/4, pp. 6-15.

Cassany, Daniel. (2002). La alfabetización digital. *Actas del XII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)*.

Cassany, Daniel. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, Daniel. (2012). *En_línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, Daniel; Ayala, Gilmar. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *CCE Participación Educativa*, 9, pp. 53-71.

Cassany, Daniel; Sala Quer, Joan; Hernández, Carmen (2008). Escribir “al margen de la ley”: prácticas vernáculas de adolescentes catalanes”. *Actas del 8º Congreso de Lingüística General. 25 de junio*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Céspedes, Roberto. (2013). Centro de Estudios en Diseño y Comunicación: Investigación, vinculación internacional, creación y producción. *Actas de Diseño N° 14. VII Encuentro Latinoamericano de Diseño 2012 “Diseño en Palermo”. Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño*. Buenos Aires: Facultad de Diseño y Comunicación-Universidad de Palermo, pp. 177-179.

CONEAU. (1999). *Informe final. Evaluación externa de la Universidad de Palermo*. Buenos Aires: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.

CONEAU. (2001). *Resolución 073/01*.

CONEAU. (2012). *Acta N° 367*. 3 de diciembre de 2012.

Cope, Bill, & Kalantzis, Mary. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.

Cope, Bill, & Kalantzis, Mary. (2009). “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4, 3, pp. 164-195.

Cope, Bill, & Kalantzis, Mary. (2011). Expanding the Scope of Literacy Pedagogy. *New Learning. Transformational Designs for Pedagogy and Assessment*.

Recuperado desde <http://newlearningonline.com/multiliteracies/>

Del Bello, Juan Carlos; Barsky, Osvaldo; y Jiménez, Graciela. (2007). *La universidad privada argentina*. Buenos Aires: Libros del Zorzal-Consejo de Rectores de Universidades Privadas.

Di Marzo, Laura. (2006). Leer en entornos digitales: la comunicación, la inmediatez, la tecnología, el entusiasmo y la finitud. *12 (ntes)*, 9 (noviembre), pp. 8-9.

DeVoss, Dànielle Nicole; Cushman, Ellen; Grabill, Jeffrey T. (2005). Infrastructure and Composing: The When of New-Media Writing. *College Composition and Communication*, Vol. 57, No. 1 (September), pp. 14-44.

DeVoss, Dànielle Nicole, & Porter, James E. (2006). Why Napster Matters to Writing: Filesharing as a New Ethic of Digital Delivery. *Computers and Composition*, 23, pp. 178-210.

DigiRhet.org. (2006). Teaching digital rhetoric: Community, critical engagement, and application. *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture*, vol. 6, n° 2, pp. 231-259.

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. (2012). *Operativo Nacional de Evaluación 2010. Censo de finalización de la educación secundaria. Informe de resultados*. Buenos Aires: DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación.

Doberti, Juan Ignacio; y Marzoa, Karina. (2009). *La organización académica: un análisis teórico y empírico sobre el caso de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Secretaría de Asuntos Académicos, Universidad de Buenos Aires.

Facultad de Diseño y Comunicación (s/f). *Planificación académica. Comunicación Oral y Escrita (021184)*. Buenos Aires: Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo.

Facultad de Diseño y Comunicación (2014a). *Programas de investigación DC*. En *Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo*. Recuperado desde http://www.palermo.edu/dyc/programa_investigacion/

Facultad de Diseño y Comunicación (2014b). *Proyectos pedagógicos*. En *Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo*. Recuperado desde http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/proyectos_pedagogicos/proyectos-pedagogicos.php

Facultad de Diseño y Comunicación (2014c). *Comunicación Oral y Escrita (021184)*. En *Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo*. Recuperado desde <http://www.palermo.edu/dyc/cat/021184.html>

Fainholc, Beatriz. (2004) *Lectura crítica en Internet. Análisis y utilización de los recursos tecnológicos en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Fallows, Deborah. (2005). *Search Engine Users. Internet searchers are confident, satisfied and trusting – but they are also unaware and naïve*. Washington D.C.: Pew Internet & American Life Project. Recuperado desde <http://www.pewinternet.org/>

Ferreiro, Emilia. (2006). Nuevas tecnologías y escritura. *Docencia*, año XIX, N° 30 (diciembre), pp. 46-53.

Fishman, Jenn; Lunsford, Andrea; McGregor, Beth; & Otuteye, Mark. (2005). Performing Writing, Performing Literacy. *College Composition and Communication*, 52, 2 (December).

Flower, Linda. (1979). Writing-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English*, Vol. 41, 1 (September), pp. 19-37.

Flower, Linda; Hayes, John R. (1981). A Cognitive Process. Theory of Writing. *College Composition and Communication*, Vol. 32, 4 (December), pp. 365-387.

Flower, Linda; y Hayes, John R. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto 1. Lectura y Vida*, 1, pp. 73-110.

Fortuna, Carolyn. (2015, November 15). The Digital Writing Process. *Edutopia*. Recuperado desde <http://www.edutopia.org/discussion/digital-writing-process>

Galloway, Ryan. (2013, November 27). Are we at the end of email? *Work Intelligent.ly*. Recuperado desde <http://www.workintelligent.ly/information/trends-information/the-end-of-email/>

Galloway, Ryan. (2014, January 14). If we're at the end of email, what's next? *Work Intelligent.ly*. Recuperado desde <http://www.workintelligent.ly/information/trends-information/end-of-email-whats-next/>

Gee, James Paul. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Falmer Press.

Gilster, Paul. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley Computer Publications.

Goldberg, Amie; Russell, Michael, & Cook, Abigail. (2003). The Effect of Computers on Student Writing: A Metaanalysis of Studies from 1992 to 2002. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, Vol. 2, N° 1.

Grabill, Jeffrey T., & Hicks, Troy. (2005). Multiliteracies Meet Methods: The Case for Digital Writing in English Education. *English Education*, Volume 37, N° 4, pp. 301-311.

Grimm, Charles. (2015, October 19). Writing as Process: Synchronous and Asynchronous Feedback in Remote Tutoring. *Gayle Morris Sweetland Digital Rhetoric Collaborative*. Recuperado desde <http://www.digitalrhetoriccollaborative.org/2015/10/19/writing-as-process-synchronous-and-asynchronous-feedback-in-remote-tutoring/>

Grimson, Alejandro, y Tenti Fanfani, Emilio. (2014). *Mitomanías de la educación argentina. Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Handa, Carolyn. (2001). Letter from the Guest Editor: Digital Rhetoric, Literacy, Computers, and Composition. *Computers and Composition*, 18, pp. 1-10.

Hayes, John. R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. En C. Michael Levy & Sarah Randsell. (Eds.). *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 1-27.

Havelock, Eric Alfred. (1986). *La musa aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

Heba, Gary. (1997). HyperRhetoric: Multimedia, Literacy, and the Future of Composition. *Computers and Composition*, 14 (January), pp. 19-44.

Hermo, Javier; Pittelli, Cecilia, (2008). Globalización e internalización de la educación superior. Apuntes para el estudio de la situación en Argentina y el Mercosur. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, pp. 243-268.

Hocks, Mary E. (2003). Understanding Visual Rhetoric in Digital Writing Environments. *College Composition and Communication*, vol. 54, 4 (June), pp. 629-656.

International Reading Association. (2009). *New Literacies and the 21st-Century Technologies. A Position Statement of the International Reading Association*. Newark: International Reading Association.

Jenkins, Henry. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Jenkins, Henry; Clinton, Kate; Purushotma, Ravi; Robinson, Alice J.; Weigel, Margaret. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: The MacArthur Foundation.

Johnson, Wesley. (2015, November 9). Padlet, Digital Writing, and Pedagogies of Fear. *Gayle Morris Sweetland Digital Rhetoric Collaborative*. Recuperado desde <http://www.digitalrhetoriccollaborative.org/2015/11/09/padlet-digital-writing-and-pedagogies-of-fear/>

Kalman, Judy; & Street, Brian V. (2012). Introduction: Literacy and Numeracy in Latin America: Local Perspectives and Beyond. In Judy Kalman & Brian V. Street. (Eds). *Literacy and numeracy in Latin America: local perspectives and beyond*. New York: Routledge, pp. 1-16.

Klein, Irene. (2007). Modelos de procesos de composición escrita. En Irene Klein. (Coord.). *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo, pp. 109-116.

Klein, Irene. (Coord.). (2007). *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo.

Klein, Irene; Bruck, Carolina; Di Marzo, Laura. (2011). *Cuando escribir se hace cuento. Un taller de ficción*. Buenos Aires: Prometeo.

Kress, Gunther. (1998). Visual and Verbal Modes of Representation in Electronically Mediated Communication: the Potentials of New Form of Text. En Ilana Syder (Ed.). *Page to Screen: Taking Literacy into the Electronic Era*. Londres: Routledge, pp. 53-79.

Kress, Gunther. (1999). English at the Crossroads: Rethinking Curricula of Communication in the Context of the Turn to the Visual. En Gail E. Hawisher y Cynthia L. Selfe. (Ed.). *Passions, Pedagogies and 21st Century Technologies*. Logan: Utah State University Press, pp. 66-88.

Kress, Gunther. (2004). Reading Images: Multimodality, Representation and New Media. *IIID. Expert Forum for Knowledge Presentation Resources for Communication*. May 30-31, 2003, Institute of Design, IIT Chicago, IL. Recuperado desde <http://www.knowledgepresentation.org/BuildingTheFuture/Kress2/Kress2.html>

Kress, Gunther. (2005). Pictures from a Rocket: English and the Semiotic Take. *English Teaching: Practice and Critique*, Vol. 4, N° 1 (May), pp. 95-105. Recuperado desde <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2004v4n1art7.pdf>

Kress, Gunther; & van Leeuwen, Theo. (2006). *Reading Images: the Grammar of Visual Design*. 2° edición. Londres-Nueva York: Routledge.

Landow, George P. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.

Landow, George P. (Comp.) (1997). *Teoría del hipertexto*. Barcelona: Paidós.

Lanham, Richard A. (1992). Digital rhetoric: Theory, practice, and property. En M. C. Tuman. (Ed.). *Literacy online: The promise (and peril) of reading and writing with computers*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, pp. 221–243.

Lanham, Richard. (1995). Digital Literacy. *Scientific American*, 273, 3 (September), pp. 160-161.

Lankshear, Colin; & Knobel, Michele. (2006a). Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education. *Digital Kompetanse: Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(1), 12–24.

Lankshear, Colin; & Knobel, Michele. (2006b). *New Literacies. Everyday Practices and Classroom Learning*. 2° edition. Maidenhead: Open University Press.

Lankshear, Colin; & Knobel, Michele. (2008). Introduction. In Colin Lankshear and Michele Knobel. (Eds.). *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. New York: Peter Lang Publishing, pp. 1-16.

Leander, Kevin. (2009). Composing with Old and New Media: Toward a Parallel Pedagogy. In Victoria Carrington & Muriel Robinson. (Eds.). *Digital Literacies: Social Learning and Classroom Practices*. Los Angeles: Sage, pp. 147-164.

Lehmann, Graciela. (2006, 23 de enero). Los mensajes de texto, cada vez más confusos. *La Nación*. Recuperado desde <http://www.lanacion.com.ar/774528-los-mensajes-de-texto-cada-vez-mas-confusos>

Lenhart, Amanda; Arafeh, Sousan; Smith, Aaron; & Rankin Macgill, Alexandra. (2008). *Writing, Technology and Teens*. Washington D.C.: Pew Internet & American Life Project.

Lewin, Tamar; & Markoff, John. (2013, January 15). California to Give Web Courses a Big Trial. *The New York Times*. Recuperado desde <http://www.nytimes.com/2013/01/15/technology/california-to-give-web-courses-a-big-trial.html?smid=pl-share>

Losh, Elizabeth. (2009). *Virtualpolitik. An Electronic History of Government Media-Making in a Time of War, Scandal, Disaster, Miscommunication, and Mistakes*. Cambridge: The MIT Press.

Losh, Elizabeth. (2014). *The War on Learning. Gaining Ground in the Digital University*. Cambridge: The MIT Press.

Lunsford, Andrea. (2007). *Observations From the Stanford Study of Writing. Report to the Faculty Senate, February 2007*. Recuperado desde https://sww.stanford.edu/sites/default/files/Senate_report_February_2007.pdf

Lunsford, Andrea A.; Fishman, Jenn, & Liew, Warren M. (2013). College Writing, Identification, and the Production of Intellectual Property: Voices from the Stanford Study of Writing. *College English*, Vol. 75, N° 5 (May).

Martí Cartes, Francina. (2006). *Llegir, pensar i clicar. Proposta per llegir críticament a Internet*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Massa, Fernando. (2014, 12 de noviembre). Chicos virtuales: la Web es la mejor aliada para hacer los deberes. *La Nación*. Recuperado desde <http://www.lanacion.com.ar/1743140-chicos-virtuales-la-web-es-hoy-la-mejor-aliada-para-hacer-los-deberes-escolares>

Miguel, Mercedes. (2013, 29 de junio). Cambios para la secundaria del 2020. *Página 12*. Recuperado desde <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-223346-2013-06-29.html>

Morduchowicz, Roxana. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Morduchowicz, Roxana. (2013). *Los adolescentes del siglo XXI. Los consumos culturales en un mundo de pantallas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

National Center for Education Statistics. (2013a). What Are the Differences Between Long-Term Trend NAEP and Main NAEP? *National Assessment of Educational Progress*. Recuperado desde http://nces.ed.gov/nationsreportcard/about/ltr_main_diff.aspx

National Center for Education Statistics (2013b). *The Nation's Report Card: Trends in Academic Progress 2012*. Washington, D.C: Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

National Writing Project; DeVoss, Dànienne Nicole; Eidman-Aadahl, Elyse; Hicks, Troy. (2010). *Because Digital Writing Matters. Improving student writing in online and multimedia environments*. San Francisco: Jossey-Bass.

Navarro, Federico. (Coord.). (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Palabras preliminares de Charles Bazerman y Liliana Cubo de Severino. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires.

Nelson, Ted H. (1981). *Literary Machines*. Sausalito: Mindful Press.

Olaizola, Andrés. (2012). *Aproximación a la enseñanza de la retórica digital*. Buenos Aires: Facultad de Diseño y Comunicación-Universidad de Palermo.

Olaizola, Andrés. (2013a). Retórica digital o de la argumentación en/con los medios digitales. *Revista Luthor*, N° 16 (septiembre). Recuperado desde <http://www.revistaluthor.com.ar/spip.php?article80>

Olaizola, Andrés. (2013b). *Los estudiantes y la definición del problema retórico en la composición de textos*. Buenos Aires: Facultad de Diseño y Comunicación-Universidad de Palermo.

Ong, Walter. (2006). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Traducción de Angélica Scherp. 3° reimpresión. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ornani, Carla; y Mare, Alejandra. (2007). Dispositivo informático y procesos de escritura. *Actas del II Congreso Internacional y VII Nacional de la Asociación Argentina de Semiótica. 7 al 10 de noviembre de 2007. Rosario, Argentina*. Buenos Aires: Asociación Argentina de Semiótica.

Ornani, Carla; y Mare, Alejandra. (2012). Procesos de escritura en dispositivo informático: el Webquest como instrumento de investigación. *IV Jornadas de*

Intercambio de Proyectos de Investigación y Extensión. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales-UBA.

Pampillo, Gloria. (1993). *El taller de escritura*. Buenos Aires: Plus Ultra.

Peiro, Claudia. (2012, 23 de noviembre). Alarma la cantidad de universitarios que no entienden lo que leen. *Infobae.com*. Recuperado desde <http://www.infobae.com/notas/682988-Alarma-la-cantidad-de-universitarios-que-no-entienden-lo-que-leen.html>

Pico, Laura; y Rodríguez, Cecilia. (2012). *Trabajos colaborativos: serie estrategias en el aula en el modelo 1 a 1*. Buenos Aires: Educ.ar S.E.

Pintos Valiño, Luis Darío. (2015). Utilización de las nuevas tecnologías, redes sociales y blogs en Taller de Redacción. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, Año XVI, Vol. 25, agosto, pp. 140-141.

Piovani, Juan Ignacio. (2007). Capítulo 17. Otras formas de análisis. En Alberto Marradi, Nérida Archenti, Juan Ignacio Piovani. *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé, pp. 287-298.

Piscitelli, Alejandro. (2004, 25 de junio). ¿Internet le hace bien o mal a la escritura? Veremos, veremos, veremos. *Educ.ar*. Recuperado desde <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/tecnofobia/internet-le-hace-bien-o-mal-a-la-escritura-veremos-veremos-veremos.php>

Piscitelli, Alejandro; Adaime, Iván; y Binder, Inés. (Comps.). (2010). *El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Barcelona: Ariel.

Porter, James E. (1998). *Rhetorical Ethics and Internetnetworked Writing*. Greenwich, CT: Ablex.

Porter, James E. (2002). Why Technology Matters to Writing: A Cyberwriter's Tale. *Computers and Composition*, 20, pp. 375-394.

Porter, James E. (2008). *Recovering Delivery for Digital Rhetoric and Human-Computer Interaction*. Recuperado desde http://kairos.wide.msu.edu/porter/porter_digitaldelivery.pdf

Porter, James E. (2009). Recovering Delivery for Digital Rhetoric. *Computers and Composition*, vol. 26, 4, pp. 207-224.

Prensky, Marc. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Traducción de Elena Alemany. Madrid: SM.

Purcell, Kristen; Buchanan, Judy; & Friedrich, Linda. (2013). *The Impact of Digital Tools on Student Writing and How Writing is Taught in Schools*. Washington, D.C.: Pew Research Center's Internet & American Life Project.

Ramírez Colina, Sulmer Paola. (2013). La libertad de expresión del trabajador en Facebook y el poder disciplinario del empleador. *Revista IUS*, Año VII, N° 31 (enero-junio), pp. 48-66.

Reeves, Leah M. et al. (2004). Guidelines for Multimodal User Interface Design. *Communications of the ACM*, vol. 47, 1 (January), pp. 57-59.

Riera, Carlos; Skubij, Rubén; y Navarro, Guillermo (2012, 25 de marzo). Barcia: "El 67% de los egresados del secundario no entienden lo que leen". *El Día Online*. Recuperado desde <http://www.eldiaonline.com/barcia-el-67-de-los-egresados-del-secundario-no-entienden-lo-que-leen-2/>

Rolando, Fernando. (2014). El uso de las inteligencias múltiples aplicadas al desarrollo de la comunicación oral y escrita. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. XXII Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, Año XV, Vol. 23 (agosto), pp. 67-69.

Sabino, Carlos. (1996). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.

Scardamalia, Marlene; Bereiter, Carl. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, pp. 43-64.

Seetharaman, Deepa. (2015, October 15). Survey Finds Teens Prefer Instagram, Twitter, Snapchat for Social Networks. *Digits. Tech News & Analysis From the WSJ*. Recuperado desde <http://blogs.wsj.com/digits/2015/10/16/survey-finds-teens-prefer-instagram-snapchat-among-social-networks/>

Shepherd, Michael; & Watters, Carolyn. (1998). The Evolution of Cybergenes. *Proceedings of the 31st Annual Hawaii International Conference on System Sciences*. Maui, Hawaii, pp. 97-109.

Secretaría de Políticas Universitarias. (2011). *Anuario de estadísticas universitarias Argentina 2011*. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias.

Simmons, Andrew. (2013, November 18). Facebook Has Transformed My Students' Writing—for the Better. *The Atlantic*. Recuperado desde <http://www.theatlantic.com/education/archive/2013/11/facebook-has-transformed-my-students-writing-for-the-better/281563/>

Sousa Dias, Gisele. (2012, 25 de mayo). Los adolescentes usan pocos libros y más Internet para estudiar. *Clarín*. Recuperado desde http://www.clarin.com/sociedad/educacion/titulo_0_706729416.html

Sorrivas, Nicolás. (2014). Blogging y microblogging en el aula. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. XXII Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, Año XV, Vol. 22 (febrero), pp. 108-110.

Sorrivas, Nicolás. (2013). Comunicación y Diseño en la Facultad de Diseño y Comunicación. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. XX Jornadas de*

Reflexión Académica en Diseño y Comunicación, Año XIV, Vol. 20 (febrero), pp. 123-125.

Steinberg, Laurence. (2014, February 11). What's Holding Back American Teenagers? *Slate Magazine*. Recuperado desde http://www.slate.com/articles/life/education/2014/02/high_school_in_america_a_complete_disaster.single.html

Steiner, Mara. (2012a). Investigar en la Universidad. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. XX Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación 2012*, Año XIII, Vol. 19, pp. 98-105.

Steiner, Mara. (2012b). Hacia la conformación del Área de Investigación de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. *Actas de Diseño N° 13. VII Encuentro Latinoamericano de Diseño 2012 "Diseño en Palermo". Comunicaciones Académicas*. Buenos Aires: Facultad de Diseño y Comunicación-Universidad de Palermo, pp.139-146

Street, Brian V. (Ed.). (1993). *Cross-cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Street, Brian V. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Longman.

Stroupe, Craig. (2000). Visualizing English: Recognizing the Hybrid Literacy of Visual and Verbal Authorship on the Web. *College English*, 62, 5 (mayo), pp. 607-632.

Sullivan, Patricia. (2001). Practicing safe visual rhetoric on the World Wide Web. *Computers and Composition*, 18, 2, pp. 103-121.

Tapia, Oscar. (2013, 1 de octubre). Más de 300 alumnos universitarios avanzados estudian ortografía para "no pasar vergüenza". *El Sol*. Recuperado desde

<http://elsolonline.com/noticias/ver/1310/184363/mas-de-300-alumnos-universitarios-avanzados-estudian-ortografia-para-no-pasar-vergenza->

The New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, vol. 66, N° 1 (Spring), pp. 60-92.

Thompson, Clive. (2009). Clive Thompson on the New Literacy. *Wired*, 17.09 (September). Recuperado desde http://archive.wired.com/techbiz/people/magazine/17-09/st_thompson

Thompson, Santiago. (2015, 16 de julio). El “me gusta” y su interpretación. *Página 12*. Recuperado desde <http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-277162-2015-07-16.html>

Tobelem, Mario. (1994). *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Buenos Aires: Santillana.

Torres i Vilatarsana, Marta. (2003). La llengua catalana en la comunicació a Internet: qüestió de codis. *Llengua i ús. Revista Tècnica de Política Lingüística*, N° 26, pp. 77-82.

Travers, Robert M. (1986). *Introducción a la investigación educacional*. Barcelona: Paidós.

Universidad de Buenos Aires. (s/f). *Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía*. Recuperado desde <http://citep.rec.uba.ar/>

Vallejo Aparicio, Luis. (2014, 24 de febrero). Facebook también sirve para buscar trabajo. *Dondehaytrabajo*. Recuperado desde <http://dondehaytrabajo.com/facebook-tambien-sirve-para-buscar-trabajo/>

Varnhagen, Connie K.; McFall, G. Peggy; Pugh, Nicole; Routledge, Lisa; Sumida-MacDonald, Heather; & Kwong, Trudy E. (2010). lol: New Language and Spelling in Instant Messaging. *Reading and Writing*, 23, pp. 719-733.

Vásquez Rocca, Adolfo. (2004). El hipertexto y las nuevas retóricas de la postmodernidad. Textualidad, redes y discurso ex-céntrico. *Philosophica. Revista del Instituto de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, N° 27.

Welch, Kathleen. (1990). Electrifying Classical Rhetoric: Ancient Media, Modern Technology, and Contemporary Composition. *JAC*, 10, 1.

Welch, Kathleen E. (1994). Interpreting the Silent “Aryan Model” of Classical Histories: Martin Bernal, Terry Eagleton, and the Politics of Rhetoric and “Western Civilization”. Victor Vitanza. (Ed.). *Writing Histories of Rhetoric*. Carbondale, IL: Southern Illinois UP, pp. 38-48.

Welch, Kathleen E. (1999). *Electric Rhetoric: Classical Rhetoric, Oralism, and a New Literacy*. Cambridge: The MIT Press.

Williams, Peter; y Rowlands, Ian. (2007). *Information Behaviour of the Researcher of The Future*. A British Library and JISC Study (Joint Information Systems Committee). The Literature on Young People and their Information Behaviour (Work Package II).

Writing in Digital Environments Research Center (WIDE) (2005). Why Teach Digital Writing? *Kairos: A Journal of Rhetoric, Technology, and Pedagogy*, 10.1. Recuperado desde <http://english.ttu.edu/kairos/10.1/binder2.html?coverweb/wide/index.html>

Wysocki, Anne Frances. (1998). Monitoring Order. *Kairos: A Journal of Rhetoric, Technology, and Pedagogy*, 3.2. Recuperado desde <http://www.technorhetoric.net/3.2/binder.html?features/wysocki/mOrder0.html>

Wysocki, Anne Frances. (2001). Impossibly Distinct: On Form/Content and Word/Image in Two Pieces of Computer-Based Interactive Multimedia. *Computers and Composition*, 18, pp. 137-162.

Wysocki, Anne Frances. (2004). The Multiple Media of Texts: How Onscreen and Paper Texts Incorporate Words, Images, and Other Media. En Charles Bazerman & Paul Prior (Eds.). *What Writing Does and How It Does It: An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Zappen, James P. (2005). Digital Rhetoric: Toward an Integrated Theory. *Technical Communication Quarterly*, 14, 3, pp. 319–325.

9. APÉNDICES

9.1 Apéndice N° 1: Cuestionario de la encuesta.

Buenos días. Me encuentro realizando un proyecto de investigación sobre las formas de escritura y de lectura de los estudiantes de Comunicación Oral y Escrita. En este momento, estoy en la etapa de la recolección de datos, y si es posible quisiera que me contestaras el siguiente cuestionario. Desde ya, muchas gracias.

Cuestionario

Nombre (sólo primer nombre e inicial del apellido):

Edad:

Sexo: Femenino Masculino

1. ¿Cursaste en el secundario, colegio o escuela media alguna materia o taller donde te enseñaron cómo hacer monografías, trabajos prácticos, investigaciones o ensayos?

- 1) Sí
- 2) No

1.1. ¿Compartían la lectura de los textos que escribían con los compañeros de clase?

- 1) Sí
- 2) No

1.1.1. ¿Usaban alguna plataforma digital en común para compartir los textos? (blog, grupo de Facebook, Dropbox, Google Drive, etc.)

- 1) Sí
- 2) No

1.2. Considerás que lo que aprendiste en esa materia o taller:

- 1) Te sirvió mucho
- 2) Te sirvió poco
- 3) No te sirvió para nada

2. Antes de escribir un texto para la facultad, ¿con qué frecuencia usás borradores o versiones previas para planificarlo?

- 1) Nunca
- 2) Algunas veces
- 3) Siempre

3. Antes de escribir un texto para la facultad, ¿destinas un tiempo a considerar lo que querés lograr con tu texto (describir, explicar, informar, convencer, narrar, etc.)?

- 1) Nunca
- 2) Algunas veces
- 3) Siempre

4. **Antes de escribir un texto para la facultad, ¿con que frecuencia pensás en los posibles lectores de tu texto (profesores, compañeros, etc.)?**

- 1) Nunca
- 2) Algunas veces
- 3) Siempre

5. **¿Cuándo revisás un texto para la facultad?**

- 1) Cuando termino de escribir el texto
- 2) Cuando estoy escribiendo el texto
- 3) Cuando estoy escribiendo y cuando termino de escribir el texto
- 4) No reviso el texto.

6. **Cuándo escribís textos para la facultad, ¿te reunís con otros compañeros para resolverlos (compartir la escritura, revisarlos, leerlos, etc.)?**

- 1) Sí, siempre me reúno, no importa que sea un trabajo individual o uno grupal.
- 2) Sólo me reúno cuando tengo que hacer un trabajo grupal.
- 3) No, nunca me reúno.

7. **¿Compartís tus textos para la facultad con tus compañeros a través de plataformas virtuales (grupo de Facebook de la materia, Dropbox, Google Drive, SkyDrive, etc.)?**

- 1) Sí
- 2) No

8. **¿Escribís textos fuera de la facultad?**

- 1) Sí
- 2) No

8.1. **¿Podrías mencionar cuándo y/o dónde escribís textos fuera de la facultad? ¿Qué tipo de textos?**

9. **¿Qué sistema de mensajería instantánea para celulares o dispositivos móviles usás? (podés marcar más de una opción)**

- 1) WhatsApp
- 2) BlackBerry Messenger (BBM)
- 3) LINE
- 4) WeChat
- 5) GoogleTalk
- 6) Mensajes de texto
- 7) Otro: _____

10. ¿En qué red social o plataforma de microblogging tenés perfil o cuenta? (podés marcar más de una opción)

- 1) Facebook
Nombre de usuario: _____
- 2) Google +
Nombre de usuario: _____
- 3) Twitter
Nombre de usuario: _____
- 4) Tumblr
Nombre de usuario: _____
- 5) Instagram
Nombre de usuario: _____
- 6) Otra
Nombre de usuario: _____

11. ¿Con qué frecuencia publicarás contenido (comentario de estado, foto, imagen, video, link, texto, etc.) que vos mismo diseñaste/escribiste/produjiste en tu perfil o cuenta?

- 1) Nunca
- 2) Algunas veces
- 3) Siempre

12. ¿Con qué frecuencia publicarás contenido (comentario de estado, nota, foto, imagen, video, link, texto, etc.) que otros diseñaron/escribieron/publicaron en tu perfil o cuenta?

- 1) Nunca
- 2) Algunas veces
- 3) Siempre

13. Además de que te guste a vos, ¿qué tenés en cuenta para decidir publicar un contenido (comentario de estado, nota, foto, imagen, video, link, texto, etc.) en tu perfil o cuenta? (podés marcar más de una opción)

- 1) Que sea interesante para mis amigos/seguidores
- 2) Que sea gracioso para mis amigos/seguidores
- 3) Que sea útil para mis amigos/seguidores
- 4) No tengo en cuenta nada de lo anterior, sólo me importa que me guste a mí.

14. Cuando publicarás un contenido (comentario de estado, nota, foto, imagen, video, link, texto, etc.) en tu perfil o cuenta, ¿esperás que tus amigos lo compartan, republiquen, retweeteen?

- 1) Sí
- 2) No

15. Cuando publicarás un contenido (comentario de estado, nota, foto, imagen, video, link, texto, etc.) en tu perfil o cuenta, ¿esperás comentarios o respuestas?

- 1) Sí _____
- 2) No _____

15.1. ¿De qué tipo?



- 1) Comentarios/respuestas graciosas
- 2) Comentarios/respuestas que me sirvan para próximas publicaciones
- 3) Comentarios/respuestas que describan lo que les gusta de la publicación.
- 4) Cualquier tipo de comentario/respuesta

16. Los comentarios/respuestas que tus amigos o contactos te hacen sobre el contenido que subís en tu perfil o cuenta, ¿los tomás en cuenta para futuras publicaciones?

- 1) Sí
- 2) A veces
- 3) No

16.1. ¿Podés describir brevemente qué tomás en cuenta?



17. ¿Cambiás o cambiaste el contenido de tu perfil o cuenta a partir de los comentarios que te hacen o te hicieron tus amigos o contactos?

- 1) Sí
- 2) A veces
- 3) No

17.1. ¿Podrías contar brevemente un ejemplo?

