

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

**Prácticas de lengua escrita digitales y
analógicas en educación secundaria**

Entregado como requisito para la obtención del título de

Master en Educación

Dánisa Renée Garderes Corbellini

N° 147736

Tutora: Sonia Scaffo

2014

Declaración de autoría

Yo, Dánisa Garderes, declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Master en Educación de la Universidad ORT Uruguay.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.



Montevideo, 20/5/2014

Dedicatoria

A Marcos, por su apoyo constante y tanto más.

A mi padre, que siempre está, aunque ya no esté.

Agradecimientos

Muchas personas hicieron posible que culminara este trabajo. Agradezco a mi familia y mis amigos, por tantos meses de espera y apoyo. En particular a Paula, por todos los trabajos previos leídos y comentados, por tantos chats sobre metodología. A “la barra”: Sara, José Carlos, Carolina, Pablo, por acompañar las ojeras y la conversación sobre la tesis durante casi dos años. A mi madre, mis hermanos, mi abuela, mis suegros, por entender y apoyar tantos domingos sin vernos para que pudiera seguir escribiendo. A Marcos.

A mis compañeros de maestría: Laura Frutos, Beatriz Medina, Eduardo Würth, Elena Breitreitz, María de los Ángeles Cabrera, Roberto Ambrosoni, Guadalupe López, Laura Valsangiácomo, Fabián Téliz, que siempre me ofrecieron ayuda y me alentaron en los momentos de desánimo.

A las cinco docentes que me recibieron en sus clases. Sin su apertura y sus ganas de compartir, no habría sido posible este estudio. También a todos sus alumnos, que me permitieron observarlos aprender y conversaron conmigo incluso el último día de curso.

Finalmente, agradezco profundamente a mi tutora, Sonia Scaffo. Su energía, su apoyo, orientación y guía fueron mi motor durante todo el proceso.

Abstract

Esta investigación trata sobre las prácticas de lengua escrita analógicas y digitales de alumnos de clases de lengua, en el nivel de educación secundaria de Uruguay, en el marco del Plan Ceibal y otros entornos de dotación tecnológica. El centro de este trabajo está en cómo la práctica de escritura es modificada por el medio digital. Este problema es relevante por la disponibilidad de nuevos entornos para leer y escribir en medios digitales dentro de la educación formal. El objetivo general es aportar a la comprensión de los aspectos diferenciales de las prácticas de lengua escrita en medios analógicos y digitales, en los primeros cuatro años de secundaria, abarcando tanto a su sustento teórico como a la evidencia empírica.

El estudio se planificó desde el paradigma sociocultural, con un diseño de investigación microetnográfico. Este enfoque metodológico forma parte de la tradición cualitativa, la cual es consistente con el objetivo general del trabajo. La unidad de análisis son las prácticas letradas de los estudiantes, dentro del contexto del aula de lengua. Los sujetos de la investigación son los alumnos de 5 grupos seleccionados, en niveles de 1° a 4° de secundaria, y sus docentes, quienes integran recursos tecnológicos habitualmente. Se realizaron entrevistas a los 5 docentes y 5 entrevistas grupales a un total de 29 alumnos, para conocer sus percepciones sobre las prácticas de lengua escrita digitales y analógicas; se observaron y registraron 17 prácticas de aula, y se analizaron 85 producciones textuales de los alumnos en los dos formatos investigados.

Se elaboraron conclusiones principalmente en relación a los entornos culturales invisibles que surgen en las redes sociales; los géneros discursivos conocidos y nuevos utilizados en prácticas de escritura creativa digital; las interacciones que ocurren durante la escritura colaborativa con medios digitales y los roles que en ellas se asumen; la conciencia lingüística en procesos de escritura digital; la preferencia por formatos analógicos para lectura de comprensión y formatos digitales para lectura de exploración y escritura.

Los hallazgos de este estudio confirman que las prácticas de lectura y escritura del aula de lengua se modifican según se usen medios analógicos o digitales. Son distintos los procesos de realización, diferentes las interacciones que se dan entre los alumnos y, en el caso de la escritura, son diversos los textos producidos.

Índice

Declaración de autoría.....	2
Dedicatoria.....	3
Agradecimientos.....	3
Abstract.....	4
Introducción.....	10
Presentación.....	10
Objetivos.....	16
Capítulo 1: Marco teórico.....	17
1.1. Estado de la cuestión.....	17
1.2. Conceptos vertebrales.....	23
1.2.1. Lectura en pantallas e hipertexto.....	24
1.2.2. Nuevos alfabetismos.....	27
1.2.3. Escenario cultural, interacción, artefacto cultural y cognición distribuida.....	30
Capítulo 2: Metodología.....	45
Calendario de ejecución del estudio.....	60
Capítulo 3: Trabajo de campo y análisis de datos.....	61
3.1. La entrada al escenario.....	61
3.2. Organización y realización del trabajo de campo.....	63
3.3. Abordaje analítico de los datos.....	64
3.3.1. Análisis de las observaciones de práctica.....	65
3.3.2. Análisis de las producciones.....	75
3.3.3. Análisis de las entrevistas.....	85

3.3.3.1. Prácticas letradas digitales y analógicas: la visión desde los sujetos.....	90
<i>Preferencias</i>	90
<i>Hábitos de lectura y escritura</i>	92
3.3.3.2. Medios digitales en el aula de lengua.....	96
<i>Percepciones positivas</i>	96
<i>Percepciones negativas</i>	97
<i>¿Medios digitales versus Medios analógicos?</i>	100
<i>Redes sociales en el aula de lengua</i>	102
3.3.3.3. Usos de la lengua en prácticas letradas digitales.....	105
<i>La reflexión metalingüística o “conciencia lingüística”</i>	105
<i>Dimensión social de la conciencia lingüística</i>	109
<i>Reflexiones de los sujetos sobre los roles en la escritura colaborativa</i>	110
<i>Ortografía y procesos de corrección</i>	112
<i>Caligrafía, prolijidad y legibilidad</i>	115
Capítulo 4: Conclusiones	119
4.1. Entornos culturales de las prácticas letradas investigadas: el entorno invisible.....	119
4.2. Interacción y mediación en prácticas letradas con medios digitales.....	122
4.2.1. Roles en la escritura colaborativa.....	122
4.2.2. Cognición distribuida: comprender la construcción colaborativa.....	124
4.3. Prácticas letradas mediadas por artefactos digitales y analógicos.....	127
4.3.1. Prácticas de lectura: la pantalla y el papel.....	127
4.3.1.1. La lectura de exploración favorecida por el medio digital.....	128
4.3.1.2. La lectura de comprensión preferida en medios analógicos.....	130
4.3.2. Prácticas de escritura: medios digitales para la evaluación, la creación y el registro.....	132
4.3.2.1. “En la computadora pensás rápido”.....	135
4.4. Nuevos alfabetismos en las prácticas de aula.....	135
4.4.1. Nuevos géneros discursivos: el libro tráiler, la explicación colectiva y el registro	

electrónico.....	136
4.4.2. Conciencia lingüística y medios digitales.....	138
4.4.3 Procesos de corrección, ortografía y caligrafía.....	138
4.5. Proyecciones.....	140
Bibliografía.....	142
Anexos.....	153
I. Mapa de selección de docentes.....	154
II. Pauta de entrevista a docentes.....	155
III. Pauta de entrevista grupal cualitativa a alumnos.....	156
IV. Pauta de observación de prácticas.....	158
V. Tablas de análisis de entrevistas.....	161
Índice de ilustraciones	
Ilustración 1: Artefactos mediadores del aprendizaje usados en OP.....	67
Ilustración 2: Roles asumidos durante escritura colaborativa digital.....	74
Ilustración 3: Cantidad de textos según prácticas en las que se produjeron.....	77
Ilustración 4: Tipo de práctica de escritura en los textos.....	78
Ilustración 5: Géneros discursivos de los textos producidos.....	78
Ilustración 6: Autoría de los textos producidos.....	79
Ilustración 7: Formato de los textos.....	79
Ilustración 8: Artefactos usados en la producción de textos.....	80
Ilustración 9: Formatos de textos según tipo de práctica de escritura.....	81
Ilustración 10: Textos de creación en formato digital según autores y género discursivo...82	
Ilustración 11: Textos de creación analógicos según autores y género discursivo.....82	

Ilustración 12: Producciones digitales según medio usado.....	83
Ilustración 13: Textos digitales de escritura de creación, medios, géneros discursivos y autores.....	84
Ilustración 14: Categoría Prácticas Letradas: códigos relacionados.....	86
Ilustración 15: Medios y artefactos: mapa de Altas Ti.....	87
Ilustración 16: Categoría Medios o artefactos: códigos relacionados.....	88
Ilustración 17: Categoría Usos de la lengua.....	89
Ilustración 18: Preferencias de formatos para lectura de los alumnos.....	91
Ilustración 19: Preferencias de formato para escritura de los alumnos.....	91
Ilustración 20: Hábitos de lectura y escritura de los alumnos, según entornos.....	93
Ilustración 21: Prácticas de escritura por género discursivo en medios digitales y analógicos.....	94
Ilustración 22: Prácticas de lectura en medios digitales y analógicos.....	96
Ilustración 23: Proceso de selección de docentes.....	154

Índice de tablas

Ilustración 1: Artefactos mediadores del aprendizaje usados en OP.....	67
Ilustración 2: Roles asumidos durante escritura colaborativa digital.....	74
Ilustración 3: Cantidad de textos según prácticas en las que se produjeron.....	77
Ilustración 4: Tipo de práctica de escritura en los textos.....	78
Ilustración 5: Géneros discursivos de los textos producidos.....	78
Ilustración 6: Autoría de los textos producidos.....	79
Ilustración 7: Formato de los textos.....	79
Ilustración 8: Artefactos usados en la producción de textos.....	80

Ilustración 9: Formatos de textos según tipo de práctica de escritura.....	81
Ilustración 10: Textos de creación en formato digital según autores y género discursivo...82	
Ilustración 11: Textos de creación analógicos según autores y género discursivo.....	82
Ilustración 12: Producciones digitales según medio usado.....	83
Ilustración 13: Textos digitales de escritura de creación, medios, géneros discursivos y autores.....	84
Ilustración 14: Categoría Prácticas Letradas: códigos relacionados.....	86
Ilustración 15: Medios y artefactos: mapa de Altas Ti.....	87
Ilustración 16: Categoría Medios o artefactos: códigos relacionados.....	88
Ilustración 17: Categoría Usos de la lengua.....	89
Ilustración 18: Preferencias de formatos para lectura de los alumnos.....	91
Ilustración 19: Preferencias de formato para escritura de los alumnos.....	91
Ilustración 20: Hábitos de lectura y escritura de los alumnos, según entornos.....	93
Ilustración 21: Prácticas de escritura por género discursivo en medios digitales y analógicos.....	94
Ilustración 22: Prácticas de lectura en medios digitales y analógicos.....	96
Ilustración 23: Proceso de selección de docentes.....	154

Introducción

Esta investigación enfoca las prácticas de lengua escrita analógicas y digitales en los primeros cuatro años de educación secundaria, en el marco del Plan Ceibal y otros entornos de dotación tecnológica. Denomino “analógica” la práctica letrada que sucede utilizando soportes físicos, como papeles o libros. Por oposición, es “digital” la práctica letrada que ocurre mediada por entornos digitales, en una pantalla de computadora. Esta clasificación es la utilizada por variados investigadores, como Macrina (2007) y Cassany (2000).

El concepto de “prácticas de lengua escrita”, también denominado “prácticas letradas”, abarca todas las prácticas de lectura y escritura. Investigaré las diferencias existentes entre aquellas que ocurren en medios analógicos -papel- y en medios digitales, siempre en el contexto académico del aula de lengua de educación secundaria.

El centro de este trabajo está en cómo modifica el medio digital la práctica de escritura; por este motivo la línea de investigación que lo enmarca es la de tecnologías educativas. Aun así, se vincula en segundo lugar con la línea de procesos de aprendizaje, ya que los participantes son estudiantes de educación secundaria básica, y el objeto de investigación sus prácticas letradas.

Durante esta investigación busco dar respuesta a la siguiente interrogante: en alumnos de educación secundaria que cuentan con herramientas tecnológicas, ¿cómo modifica la mediación de tecnologías digitales a las prácticas de lengua escrita?

Presentación

Mi interés por este problema surge en 2010, cuando trabajo como docente de idioma español con un grupo de primer año, con alumnos de entre doce y quince años que han recibido sus *laptops* de Plan Ceibal. Durante el curso implementé un aula virtual en la que mis estudiantes realizaron lecturas y escrituras digitales. Al mediar el curso, en la prueba semestral, propuse producciones textuales en papel (medio analógico) y en el aula virtual (medio digital), curiosa

de comparar los resultados. Mis conclusiones de este estudio fueron desarrolladas en el artículo “El aula virtual en la clase presencial: un espacio para la multialfabetización” (Garderes, 2012), y se comparten a continuación de forma sintética.

En ese estudio inicial comparé las producciones en sus distintos formatos de manera intuitiva y exploratoria, y observé algunos aspectos que entendí como valiosos para profundizar en una investigación. Reparé en cuánto los alumnos se involucraron afectivamente con la producción, asumiendo el punto de vista del personaje, y me detuve sobre dos aspectos formales de los textos: la puntuación y la ortografía. Noté que la puntuación y el uso de mayúsculas / minúsculas se vieron prácticamente abandonados en el texto digital: apenas un 5% los utilizó. Mientras tanto, en el texto analógico percibí un mayor cuidado de estos aspectos: el 72% utilizó todos o casi todos los signos de puntuación necesarios en su producción; y el 44% usó correctamente las mayúsculas. Cabe destacar que en el texto digital sustituyeron los signos de puntuación (puntos y comas) por el cambio de renglón, tal como se hace en el chat, de forma que sí integran normas propias del género para indicar las pausas. La ortografía se vio altamente beneficiada en el texto digital: un 89% cometió escasos o nulos errores. Es preciso destacar que en el aula virtual los alumnos no contaban con corrector ortográfico.

Algunas de estas observaciones preliminares coinciden con las características que explica Cassany, como la “atomización del discurso en unidades pequeñas” (2000, 6). Sin embargo, en un estudio más amplio y profundo podrían examinarse diferencias en las prácticas mismas de lectura y escritura, con mayor alcance que la mirada sobre el texto digital.

Desde mi primer acercamiento al problema entiendo que es relevante profundizar en cómo leen y escriben los estudiantes de educación secundaria, al contar con tecnología digital en el aula. El Plan Ceibal ha proporcionado una *laptop* a cada alumno, y esto pone al alcance de los jóvenes nuevos entornos para leer y escribir, completamente diferentes a los analógicos, que pueden estar modificando las prácticas de lengua escrita. Este problema es crucial en múltiples investigaciones que se están efectuando en este momento. Tal como manifiestan Coiro, Knobel, Lankshear y Leu (2008:1), la pregunta “¿cómo Internet y otras tecnologías de la información y la comunicación alteran la naturaleza de la alfabetización?” es “cada vez más urgente” en la investigación educativa (en inglés en el original).

La era actual está definida por la saturación de información en los medios de comunicación, al alcance de cualquiera que posea las tecnologías necesarias. Los nuevos medios permiten modificar las prácticas culturales. Podemos permitirnos mirar televisión de forma diferente, al elegir qué ver y cuándo hacerlo en Internet, sin publicidad. Es posible coordinar las salidas con amigos en grupos de redes sociales, encontrar nueva música en radios online, elegir la función de cine o teatro según los comentarios y las críticas en foros y páginas de cine, y cuando regresamos, comentar y compartir nuestra experiencia con otros usuarios.

Por supuesto, estos entornos nos demandan nuevas prácticas de lectura y escritura. Para ello, los medios digitales también exigen nuevas alfabetizaciones, nuevas competencias comunicativas. Hoy más que nunca se espera que todos seamos capaces de leer y escribir, ya que frente a las abrumadoras cantidades de información, es importante leerla críticamente, comprender, e interpretarla para aplicarla a nuestro contexto social. Al mismo tiempo, como ciudadanos activos precisaremos decodificar no sólo textos escritos, sino los múltiples signos de gran diversidad que conforman los textos multimediales.

Olson (1998, citado en Azinián, 2009) desarrolla una línea de trabajo acerca de los efectos cognitivos cualitativos del uso de computadoras, estableciendo como eje la importancia de la mediación simbólica en el aprendizaje, partiendo de que la inteligencia es el resultado de la relación entre las estructuras mentales y las diversas herramientas culturales que las personas utilizamos para pensar. Azinián (2009:49) concluye, a partir de Olson, que las formas simbólicas de representación en los medios afectan el aprendizaje y el pensamiento, es decir, tienen un determinado efecto en la información presentada.

Este concepto ha sido largamente debatido por diversos autores e investigadores, y todavía no se ha llegado a un acuerdo sobre si los medios digitales modifican las prácticas de lengua escrita y cómo afectan el aprendizaje. Tal como sintetiza Macrina Gómez:

En un extremo se ubican quienes consideran que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) simplemente constituyen un formato más para la lectura y la escritura, el cual se suma a otros ya existentes. (...) Sin embargo, hay quienes arguyen que lo que los estudiantes hacen poco o nada tiene que ver con las prácticas de

lectoescritura que se realizaban en la época en la que no se utilizaban computadoras de forma generalizada. Desde esta posición, Selfe y Hilligos (1994) sostienen que las nuevas tecnologías cambian la manera de comunicarnos, irrumpen física e intelectualmente nuestra forma de significar, leer, escribir e interpretar textos. (Macrina Gómez, 2006:58-59)

Para investigar sobre este problema, considero la lengua escrita como una práctica. Este concepto implica una perspectiva sociocultural, ya que comparto con varios autores (Cassany, Macrina Gómez, Lankshear, Barton) que “leer y escribir son acciones vinculadas al momento social específico, donde el contexto está constituido por la interacción de los participantes, la situación en la cual la interacción ocurre, y por los antecedentes históricos y sociales de lo que hacen” (Kalman, 2000, citado en Macrina Gómez, 2006:59).

La misma autora refiere a Barton (1994:37), quien habla de

prácticas de lengua escrita y las define como prácticas sociales asociadas a la letra impresa (...) Las prácticas de lengua escrita son las formas culturales generales de utilizar la lectura y la escritura, cuando la gente participa en un evento de lengua escrita (Macrina Gómez, 2006:58).

También Perelman coincide con este concepto, al afirmar que “las prácticas del lenguaje constituyen totalidades indisociables que involucran conocimientos implícitos y privados (Lerner, 2001) desde los cuales los lectores otorgan significado a los textos, los transforman significativamente, al mismo tiempo que en esa interacción modifican sus sistemas interpretativos”. (Perelman, 2010:2) En adelante, usaré indistintamente los términos *prácticas de lengua escrita*, *prácticas letradas*, o *prácticas de lectura y escritura*, para referirme al mismo evento.

Al trasladar las prácticas de lengua escrita al entorno no físico, Cassany, en su último proyecto de investigación (2011) opta por el concepto de prácticas letradas digitales. Con ello adhiere a la corriente etnográfica de Estados Unidos, de la que forman parte los Nuevos Estudios de Literacidad (New Literacy Studies) en los que se exploran prácticas letradas multimodales. A

este grupo pertenecen autores que referencio aquí a menudo, como Lankshear, Knobel, Leu y Coiro, de la Universidad de Connecticut.

Considero que investigar sobre este tema en un contexto académico se justifica si pensamos que la escuela es

el lugar privilegiado donde se amplía el universo de los discursos y de las prácticas, donde conviven el soporte de papel y el digital, la cultura manuscrita, impresa y electrónica, donde se despliegan los diversos modos de leer y escribir, se multiplican los continuos encuentros con materiales diversos y se intensifica la relación entre diferentes generaciones. (Perelman, 2011:26)

En Uruguay, el ambiente educativo de primaria y media ha incorporado un rasgo distintivo que incrementa su interés como contexto de investigación: cuenta con la dotación tecnológica del Plan Ceibal. Este programa brinda desde 2007 una *laptop* a cada niño y joven de la educación primaria y media del país, y garantiza la conectividad inalámbrica en todos los centros educativos. Tal como formulan Fullan, Watson y Anderson: “Si bien el escenario en el que se realizó el trabajo del Plan Ceibal fueron las escuelas, en la primera fase de la iniciativa el énfasis prioritario no se puso en la enseñanza y el aprendizaje”. (2012:3) Durante los primeros años, Ceibal se dedicó casi exclusivamente a la entrega de computadoras a los alumnos y docentes de primaria, luego secundaria y escuelas técnicas. Actualmente, se cuenta con una cobertura aproximada de 570.000 computadoras, según el *Ceibalómetro* publicado en el Portal Ceibal (www.ceibal.edu.uy).

Esta cifra evidencia una realidad diferente a la de pocos años atrás en las aulas de educación secundaria uruguayas. Todos –o casi todos- los estudiantes cuentan con su propia computadora, y en el centro educativo acceden a la red. Más allá de todos los obstáculos propios de un entorno con dotación tecnológica (máquinas sin funcionar o que no son traídas a clase, conectividad más lenta de lo deseable, etc.) es posible afirmar que en este momento los docentes contamos con la oportunidad de crear situaciones de aprendizaje mediadas con tecnologías

Delimitar el alcance de este estudio a la educación secundaria básica puede ser un aporte de interés en el ámbito académico, ya que permite revisar la enseñanza de la lengua en este nivel incorporando prácticas letradas digitales a partir de una base teórica y empírica sólida. Por otra parte, existen escasos estudios similares. Como detallo más adelante, se ha investigado sobre las prácticas letradas en niveles de educación primaria y superior, o bien se ha tomado la educación media básica, si bien para analizar el tema desde el punto de vista de la didáctica. Por supuesto, esta limitación al alcance es asimismo una desventaja, por cuanto deja por fuera otras poblaciones.

He elegido investigar en el contexto académico formal del aula de lengua, porque constituye un escenario excepcional para la construcción conjunta de significados, en tanto el intercambio comunicativo que se realiza en este entorno es metalingüístico de por sí, y como tal permite un alto grado de reflexión sobre los mismos. Tal como concluyen Emery y Rother:

La enseñanza de la Lengua consiste en proporcionar a los alumnos oportunidades para usar e investigar el lenguaje en todas sus variadas dimensiones para que puedan conocer las ideas del mundo en que viven y puedan actuar crítica, creativa y conscientemente en ese mundo. (2000:65)

Es pertinente aclarar que en este trabajo se denomina “aula de lengua” a aquella centrada en contenidos lingüísticos de la lengua materna, ya sea en las asignaturas llamadas “idioma español” o “literatura”, e incluso en un taller de escritura. Entiendo que en todos estos contextos ocurren prácticas letradas analógicas y digitales que es de gran interés observar, comparar y analizar. Otros contextos académicos, como aulas de asignaturas diferentes no enfocadas en la lengua, son sugeridos como proyecciones de esta investigación.

En suma, entiendo que este tema es de gran relevancia en el contexto actual, y mantendrá su importancia en los próximos años, ya que tanto la lectura y la escritura, como las tecnologías digitales, continuarán siendo transversales, y bases esenciales, de lo educativo.

Objetivos

Objetivo general:

Aportar a la comprensión de los aspectos diferenciales de las prácticas de lengua escrita (lectura y escritura) en medios analógicos y digitales, en los primeros cuatro años de secundaria, abarcando tanto a su sustento teórico como a la evidencia empírica.

En concreto, el problema de investigación puedo traducirlo en la siguiente interrogante: ¿Qué cambios provoca el uso de tecnologías digitales en las prácticas académicas de lectura y escritura?

Objetivos específicos:

1. Analizar comparativamente las prácticas de lengua escrita digitales y analógicas de los alumnos para reconocer sus semejanzas y diferencias específicas.
2. Indagar las percepciones de los alumnos sobre sus prácticas letradas con y sin medios digitales.
3. Explorar las percepciones de sus docentes sobre las prácticas letradas analógicas y digitales en el aula de lengua.

Capítulo 1: Marco teórico

En este capítulo parto en primer lugar de un estado de la cuestión, sintetizando qué investigaciones o estudios se han realizado en los últimos años vinculados al tema de este proyecto. Para ello, inicio por aquellos elaborados en Uruguay, para luego ir expandiendo la visión hacia la región y el mundo. En segundo lugar, defino algunos elementos teóricos fundamentales que son eje de toda la propuesta, al tiempo que vinculo estos conceptos con la presente investigación.

1.1. Estado de la cuestión

En Uruguay se han realizado algunas investigaciones asociadas a las prácticas letradas en el contexto de Plan Ceibal, por ser un marco de dotación tecnológica referente en el mundo. No obstante, estos estudios son escasos y no analizan la misma población que enfocamos, estudiantes de educación secundaria básica, o no estudian el tema desde la misma perspectiva, sus prácticas letradas.

Existe un estudio de caso de Francesca Scenini (Universidad de Milán – Bicocca y Plan Ceibal), realizado como tesis doctoral: “Forme e strumenti dello scrivere nelle classi one to one. Analisi di un case study: One Laptop Per Child –PLAN CEIBAL.” Scenini desarrolló su trabajo de campo en 2009, en dos grupos de tercer año de primaria. Según expone en su artículo sobre su investigación:

El estudio tuvo como objetivo la propuesta de un modelo de investigación de las prácticas y procesos de escritura en los niños de la escuela primaria en escuelas que adoptan el modelo de 1:1 computing. Los resultados de la investigación muestran claros cambios y beneficios en la producción de textos por los niños involucrados. (Scenini, 2010)

Este estudio es de gran interés para ser tomado como referencia en cuanto al modelo de investigación que propone, aunque fue efectuado con niños de primaria.

También en 2009, Marina Gómez Azziz (Universidad ORT Uruguay) investigó, como tesis de maestría, “La inclusión de nuevas tecnologías en las prácticas de enseñanza de docentes de Idioma Español en educación media”. Esta investigación se vincula directamente con mi actual propuesta al centrarse en secundaria, en el contexto de aulas de idioma español. Sin embargo, Gómez enfocó su trabajo en los profesores de idioma español y sus prácticas de enseñanza, no en las prácticas letradas de los alumnos.

En 2010, el Área de Evaluación del Plan Ceibal de la DSPE – CODICEN - ANEP presentó un informe titulado “Experiencia de producción de texto digital”, en el cual observan y describen el uso de computadoras e Internet que hacen los niños de primaria, aplicados a la elaboración de un texto. El equipo visualiza la forma en que abordan y realizan la tarea, las competencias TIC que ponen en juego y, finalmente, describe los resultados de la tarea.

Este estudio coincide en ciertos aspectos metodológicos con el de Scenini, ya que ambos parten del planteo de una consigna de trabajo a los alumnos seleccionados, y enfocan el análisis en las prácticas de escritura, dejando fuera la lectura. Este estudio es más abarcativo y a la vez menos profundo: toma como muestra 844 niños, a los que observa una única vez. En el informe se describen los resultados observados, principalmente durante la realización de la tarea, y centrados en las actividades de la XO elegidas para la producción del texto, y las estrategias específicas del texto digital utilizadas (inserción de imágenes, texto con formato enriquecido, etc.)

Desde otro ámbito de investigación, el Programa de Desarrollo Académico de la Información y la Comunicación (PRODIC) de la Universidad de la República, ejecuta el proyecto de investigación “Alfabetización en Información y Competencias lectoras: herramientas para el acceso a la sociedad de la información y el conocimiento”. El equipo de investigación está integrado por docentes, egresados y estudiantes de la Escuela Universitaria de Bibliotecología (EUBCA), la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (LICCOM), la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) y la Facultad de Ingeniería (FING); uno de los responsables de la investigación es el Coordinador del Proyecto “Flor de Ceibo” de la Universidad de la República. Este proyecto

propone abordar la relación entre la alfabetización digital, la alfabetización en información y las competencias lectoras, con el objetivo de generar estrategias que contribuyan a la formación de individuos críticos y capaces de resolver problemas y crear conocimiento. En este contexto, se analiza si el Plan Ceibal contempla estas tres dimensiones mencionadas y en qué medida contempla en sus objetivos la formación de individuos con capacidades para usar la información (Ceretta y Picco, 2011:281).

Este estudio se enfoca en el concepto de alfabetización en información, los modelos y normas de referencia internacionales para lograrla, y en el análisis del Plan Ceibal como política socioeducativa de alfabetización informacional. No estudia las prácticas letradas de la población.

En el marco del Plan Ceibal, sobre este tema se han realizado dos investigaciones entre 2012 y 2013. La primera está siendo implementada por Dinah Kortright Roig, de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, junto con el CLAEH de Montevideo. En junio de 2012 la investigadora presentó un informe preliminar, llamado “Estrategias para el desarrollo de las competencias de lectura, comprensión y escritura, en el nivel de primaria, bajo el Plan Ceibal”. En este describe su trabajo hasta ese momento, resumiendo los aspectos metodológicos y de trabajo de campo. Kortright enuncia que su estudio busca “recopilar, analizar y luego describir las estrategias usadas para desarrollar las competencias de lectura, comprensión y escritura” en primaria, sobre una muestra de 6 escuelas.

Al momento de la presentación de este documento, aún no había comenzado el análisis de los datos, por lo cual se conoce poco más de esta investigación. Sin embargo, a partir de las preguntas de investigación y de las técnicas utilizadas, puedo inferir que la investigadora se centrará en la formación de los docentes y las estrategias usadas para mejorar “competencias de lectura, comprensión y escritura”, así como los recursos que los han ayudado en su labor. Tal como la investigación de Marina Gómez, coloca su foco en los docentes.

La última investigación vinculada a la lectura en el contexto del Plan Ceibal se difundió recientemente, en agosto de 2013. El informe, titulado “Profundizando en los efectos del Plan Ceibal”, fue elaborado por un equipo de investigadores del Instituto de Economía de la

Facultad de Ciencias Económicas y Administración de la Universidad de la República, dirigidas por De Melo y Machado. Este informe sintetiza una investigación de corte netamente cuantitativo, que estudió los resultados en los rendimientos académicos en lectura y matemática, en alumnos que recibieron su laptop XO. En sus resultados, no verifican impactos sobre la lectura.

Cabe reflexionar aquí sobre dos aspectos. Por un lado, el estudio toma como referencia los resultados en los rendimientos, los cuales surgen a partir de evaluaciones propias del sistema educativo, cuyas formas y contenidos no se han modificado en función del Plan Ceibal. Esto genera una discordancia entre las prácticas de lengua escrita digitales que puedan realizarse y lo que luego se exige en las evaluaciones habituales de lectura. Por otro lado, el propio estudio menciona el escaso uso de la laptop XO que hacen los docentes en el aula para actividades de lectura. Esto sin duda es significativo si se espera algún “impacto” en los resultados, ya que el mero hecho de que los niños posean su computadora no lo tendrá.

Si observamos la región, encontramos que en Buenos Aires hay investigadoras dedicadas hace varios años a temáticas relacionadas: Delia Lerner, Mirta Castedo, Carmen Fusca y Flora Perelman son algunas de las más destacadas. Castedo se ha especializado en didáctica de la lectura y la escritura, aunque no vinculada a las tecnologías. Lerner forma parte de un grupo de investigación dedicado a las prácticas letradas aplicadas al aprendizaje de las ciencias naturales y sociales; como parte de su trabajo ha reflexionado sobre el uso de blogs para el aprendizaje de la historia, así como sobre estrategias de búsqueda de información en Internet. Fusca toma la lectura y escritura en el siglo XXI, pero al igual que Castedo, desde el enfoque de la enseñanza.

El trabajo más cercano al que propongo es el de Perelman, quien en 2005 efectuó un estudio cualitativo sobre búsqueda de información en Internet en escuelas primarias (Perelman, 2011:20). Actualmente, dirige un grupo de investigación en el marco de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, que elaboró entre 2008 y 2010 una investigación denominada “Procesos constructivos en la búsqueda y selección de textos de estudio en Internet en alumnos de escuela primaria”. El objetivo de este estudio es “profundizar en las lecturas efectuadas en la búsqueda de información en Internet por alumnos

de escuela primaria en el marco de situaciones didácticas de estudio desde un marco epistémico relacional y sistémico” (Perelman, 2010:2).

Si bien se centra en una actividad específica dentro de las prácticas de lectura digitales, entiendo que es afín a esta propuesta porque trabaja desde una perspectiva sociocultural, similar a otras investigaciones. Perelman entiende que las “lecturas (y también las escrituras y la oralidad) se conciben como prácticas del lenguaje simultáneamente históricas y culturales, sociales e identitarias, lingüísticas y cognitivas adquiridas por participación en las comunidades donde se ejercen” (Bautier y Bucheton, 1997; en Perelman, 2010:2).

También en Argentina, Albarello ha investigado sobre la lectura y la escritura en pantallas. Su tesis de doctorado, elaborada durante ocho años y presentada en 2010, se tituló "Leer/navegar en Internet. Un estudio comparativo entre jóvenes y adultos porteños sobre las formas de lectura en la computadora”. Este trabajo fue más tarde publicado en 2011 como libro, de forma que lo tuve presente al momento de ingresar a campo, tanto para las observaciones como para las entrevistas, y el posterior análisis de datos. Sus conclusiones son de utilidad como referencia, así como para contrastar mis propios resultados.

En una mirada regional, encuentro que en dos países latinoamericanos se han realizado recientes investigaciones relacionadas con este tema. En Colombia (Universidad del Valle), Giovanna Carvajal Barrios, integrante del grupo de investigación Escritura, Tecnología y Cultura, estudió en 2011 cómo se configuran los hábitos juveniles de lectura y escritura, encontrando que estos se conforman en espacios de interacción social dados fundamentalmente por la familia, la escuela, y los entornos digitales. Esta autora propone el concepto teórico de “agenda cultural doméstica” que entiendo de gran relevancia para su inclusión en posibles proyecciones futuras de este proyecto.

En su artículo, Carvajal concluye:

A partir de lo encontrado en esta investigación, es posible plantear que la familia funciona como dispositivo de socialización de prácticas de consumo cultural en un doble sentido:

(1) porque es el espacio donde se produce el primer tipo de mediación adulta que el niño tiene en su conocimiento del mundo; y (2) porque constituye un lugar en el que los bienes simbólicos se convierten en objetos de comunicación. (Carvajal Barrios, 2011:85)

A grandes rasgos, Carvajal denomina “agenda cultural doméstica” al modo en que la familia selecciona actividades de consumo y producción cultural, les establece ciertas jerarquías, y las limita o regula en el tiempo. Algunos ejemplos de esta agenda son la lectura previa al irse a dormir, el control del tiempo en que se usa la computadora o el celular, y la asistencia regular a espectáculos culturales. (Carvajal Barrios, 2011:86). Este concepto podría tomarse como una línea de trabajo en continuación de este proyecto, para realizar en el futuro, ya que entiendo que sería un aporte valioso poder enriquecer los datos obtenidos en el contexto académico, con el contexto familiar.

En México, Laura Macrina Gómez realizó su tesis de doctorado en 2006 investigando sobre “Prácticas de lengua escrita mediadas por el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, entre estudiantes del bachillerato tecnológico”. Este estudio de casos analiza las prácticas letradas en ocho díadas de estudiantes avanzados de secundaria, en función del dominio tecnológico que poseen. Este trabajo tiene particularidades comunes con mi propuesta, porque la investigadora elige como objeto de investigación los eventos de lengua escrita, entendiendo, al igual que otros autores ya mencionados, que estos consisten en cualquier instancia en la que “interviene de manera importante la comprensión y/o producción de letra impresa” (Macrina Gómez, 2006:12) siendo válido el equivalente “en pantalla”; esto es, investiga en forma simultánea sobre la lectura y la escritura.

Es importante destacar que Macrina Gómez forma parte de un centro de investigaciones educativas mexicano ampliamente reconocido, el Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional, y ha trabajado junto a Judith Kalman -de la Universidad de California-, quien viene produciendo hace años proyectos vinculados a la alfabetización y el impacto que sobre ésta tiene la tecnología.

Más allá de Latinoamérica encuentro dos grupos de investigación consolidados y referentes en el tema. En Estados Unidos, el *New Literacies Research Lab* de la Universidad de

Connecticut. Este grupo ha publicado “*The handbook of research in new literacies*” en 2008, el cual ofrece un referente teórico metodológico que abarca diversos enfoques para la investigación en este tema, y recoge múltiples estudios realizados.

En España, el grupo liderado por Daniel Cassany lleva un proyecto ya culminado y otro actualmente siendo realizado, ambos vinculados a las prácticas letradas contemporáneas y digitales. La investigación en curso ha sido planificada a dos años, y se propone en líneas generales “estudiar los cambios que provoca en la enseñanza obligatoria la introducción de una modalidad de enseñanza en línea”, según esboza en la memoria técnica del proyecto. Cassany enumera cuatro objetivos específicos: 1. Recopilar, describir, analizar y valorar los materiales didácticos digitales; 2. Identificar, describir y valorar las prácticas de aprendizaje que se desarrollan en las aulas con estos materiales; 3. Recopilar, describir, analizar y valorar muestras variadas de escritos producidos por el alumnado en las prácticas digitales; 4. Identificar las tecnologías y los recursos lingüísticos digitales que se usan en el aula estudiada. (2011:9)

Metodológicamente, “adopta una perspectiva etnográfica con una mirada ecológica que incluye todos los agentes implicados, los artefactos, los escenarios y las prácticas, pero se centra exclusivamente en un único elemento, que es la lectura y la escritura, la literacidad o alfabetismo” (Cassany, 2011:3). Como técnicas, proyecta analizar los materiales didácticos, realizar observaciones y efectuar grabaciones en video de clases, hacer entrevistas en profundidad, semiestructuradas y situadas a alumnos y profesores, y analizar el corpus de escritos del alumnado. Para percibir la magnitud de este trabajo, es importante saber que el equipo que lo lleva a cabo está conformado por tres investigadores dedicados a tiempo completo al proyecto; siete investigadores dedicados a tiempo parcial, y cinco doctorandos. Considerando que en esta investigación soy la única investigadora, tomo como referencia la propuesta de Cassany, aunque adaptándola a mis recursos.

1.2. Conceptos vertebrales

Para culminar este marco conceptual, defino y explico algunos conceptos que son vertebrales

de este proyecto: la lectura en pantallas, el hipertexto, la escritura digital, los nuevos alfabetismos y la interacción.

1.2.1. Lectura en pantallas e hipertexto

El primer concepto que funciona como eje durante todo el trabajo es el de lectura en pantallas, unido al de hipertexto. Variados estudios caracterizan la lectura en pantalla. Albarello, en su investigación compara las percepciones sobre los distintos medios en jóvenes y adultos, y arriba a una conclusión interesante para este trabajo:

...si antes con las razones que hacen que los lectores elijan el libro se daban muchas similitudes entre jóvenes y adultos, todo lo contrario sucede con los motivos para leer en pantalla, lo que demuestra que éste es un dispositivo que los jóvenes asumen como algo propio y vinculado con sus expectativas y necesidades. Algunos de los motivos para leer en pantalla son: el atractivo visual y sonoro de la pantalla (colores, música, movimiento, etc.) que hace que sea más estimulante leer allí; la posibilidad de hacer otras cosas mientras lee en un mismo soporte (chatear, escuchar música, bajar archivos, etc.) y el simple hecho de que la pantalla sea una innovación propia de la época actual, en la que los jóvenes son los principales interpelados. (Albarello, 2011:133)

Más adelante, este autor recalca que la posibilidad multitarea de la pantalla es algo generacional, y que la lectura ya no es algo que requiera de concentración (2011:133). Esta característica “*multitasking*” es cuestionada fuertemente por otros autores, como Nicholas Carr. En una reseña sobre su libro “Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?” Molina (2012) explica que ese autor parte de algunas ideas de Marshall McLuhan, abordadas en “Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano”. Dice Molina:

...para McLuhan, los medios tecnológicos además de ser canales de información que proporcionan el material del pensamiento, también modelan nuestro proceso de pensamiento. Así pues, independientemente del modo en que derive la utilización de un medio tecnológico, tan solo con usarlo ya estamos sujetos a una transformación. (2012:3)

Según sintetiza Molina, Carr analiza diversas tecnologías y cómo han afectado al pensamiento, a través de estudios neurológicos. Ejemplifica con mapas, brújulas, alfabetos y relojes, y profundiza en la importancia de la imprenta, ya que “leer un libro largo en silencio requiere una capacidad de concentrarse intensamente durante un largo período de tiempo (...) Leer un libro significaba practicar un proceso antinatural del pensamiento que exigía atención sostenida, ininterrumpida, a un solo objeto estático” (Carr, 2010:84). Para Carr, las nuevas lecturas en pantalla influyen en la capacidad de atención y de lectura en profundidad, ya que mediante los hipervínculos abandonamos el texto sin terminarlo, para continuar nuestra lectura, rápida y “superficial” en otros.

El propio concepto de hipertexto, explicado por Landow desde la década del 90, se basa en la posibilidad de que el lector conforme un texto propio y personal a través de estas lecturas fragmentadas, asociativas y no lineales. El sistema de hipertexto, así como el de hipermedia, afectan “el concepto mismo de texto tradicional, [ya que] modifican sustancialmente la forma tradicional de leer y escribir” (León, 1998: 67). El mismo autor explica más adelante cómo funciona el proceso de asociación hipertextual:

...ante cualquier proceso de toma de decisiones que se requiere para navegar por un sistema de hipertexto, nuestra memoria no realiza una búsqueda secuencial de conceptos. En lugar de ello, el proceso seguido es identificable con un juego de asociación de ideas, y la activación de una asociación a partir de otra está determinada por el contexto. De esta manera, con la información de la que dispone la memoria, la mente genera un modelo compuesto por una jerarquía de conceptos, cuyas relaciones dependen fuertemente del contexto donde se produzca el estímulo. (1998:71)

Esa es la innovación del hipertexto: relacionar diferentes bloques de información mediante asociaciones continuas, un perpetuar el eje paradigmático. Las relaciones asociativas en teoría son mucho más enriquecedoras para el aprendizaje, pues se supone que despiertan conocimientos previos de cada individuo, y eso le permite comprender el significado de los nuevos conceptos.

Burbules y Callister entienden que los hipertextos exigen un lector activo, que tiene

enfoques diferentes de la forma de abordar los sistemas hipertextuales, en especial respecto de la necesidad y grado de utilización por parte del lector de los materiales de guía explícitos para identificar y establecer asociaciones novedosas durante su propio proceso activo de lectura. (2001:96)

Estos autores caracterizan al hiperlector como aquellos que modifican e intervienen activamente el texto que leen, no solamente seleccionando la ruta de lectura mediante los vínculos, sino aportando anotaciones y comentarios. Sin embargo, explican que existen lectores de un nivel menos “avanzado” que no producen contenido sobre sus lecturas – a los que llaman usuarios- sino que leen en pantalla para buscar una información específica, y su navegación está orientada por esa meta. En estos casos, la lectura no lleva a realizar aportes textuales personales. (2001:97)

Aún así, este nivel de “lector usuario” también trae aparejadas prácticas letradas propias. Perelman, en sus estudios (2010, 2011) se centra en “la búsqueda y selección de información en Internet [ya que] es una de las prácticas del lenguaje esenciales en la formación de los alumnos en tanto estudiantes” (2011: 23). Esta autora destaca esta práctica argumentando que “aprender a elaborar criterios de selección involucra que los alumnos reflexiones sobre quiénes son los productores de esas fuentes, el contexto temporal y espacial en el cual fueron elaboradas, las referencias que han utilizado los autores para generarlas...” (2011:23).

Perelman reafirma que “la búsqueda de información en la red es una lectura que se caracteriza por ser, como todas las prácticas sociales del lenguaje, a la vez histórica y cultural, social e identitaria, cognitiva y lingüística” (Bautier y Bucheton, 1997, en Perelman, 2011:23).

El cuestionamiento que realiza Carr, no obstante, es sobre la calidad de esa nueva lectura, su profundidad en el pensamiento. Su libro ha generado grandes polémicas en el ámbito académico, y creo que esta postura puede ser un recordatorio de las “dos caras” de la lectura hipertextual, a las que regreso de forma reflexiva en mis hallazgos de esta investigación.

Las prácticas de escritura también resultan de naturaleza diferente en medios digitales o analógicos. Incluso varían según el entorno digital: crear textos en la red social Facebook, por

ejemplo, implica una práctica discursiva propia que el usuario necesita dominar. (Lankshear y Knobel, 2011:48). Otro ejemplo podría ser el remix digital, práctica que consiste en tomar fragmentos de textos de diversos autores y componer un nuevo texto con ellos (Lankshear y Knobel, 2011:99). Este proceso, como explican los autores, es una forma de crear algo nuevo. Si bien el remix podía crearse antes en papel, el entorno digital adiciona la posibilidad de usar música como parte del texto, imágenes, animaciones y video: “los jóvenes están creando de esta forma en una escala masiva y se está volviendo progresivamente central en sus prácticas de creación de significado y expresión de ideas” (Lankshear y Knobel, 2001:100; en inglés en el original). Estos eventos de escritura ocurren actualmente en las aulas uruguayas: los niños crean libros multimedia en Etoys, animaciones en Scratch, libro tráilers en programas de edición de video, pósteres digitales que incluyen texto, fotos y video. ¿Cómo se transforma su práctica de escritura en estas situaciones?

1.2.2. Nuevos alfabetismos

Estos ejemplos se vinculan directamente con otro concepto medular: el de nuevos alfabetismos o multialfabetización. Éste, creado por el New London Group en la década del 90, y recuperado por Area, Azinián y otros en el entorno académico de habla hispana, refiere al estar alfabetizado en múltiples códigos y medios del momento actual.

Tal como exponen Area y Guarro:

Hasta hace pocos años ser alfabeto era dominar los procedimientos de acceso a la cultura impresa, saber manejarse ante la simbología y la gramática alfanumérica, poseer las competencias de la lectoescritura. Hoy ser alfabeto es todo eso, y además, requiere ser competente en el uso inteligente de las tecnologías y de las nuevas formas culturales que las acompañan: buscar información en la WWW, participar en foros y redes virtuales, escribir en blogs y wikis, colaborar y trabajar en entornos digitales, emplear los recursos de la Web 2.0, comunicarse mediante *SMS* o *email*, etcétera. (2012:49)

La multialfabetización (*multiple literacies*) incluye todos los niveles previos de alfabetización: la tradicional (habilidad de leer, niveles de lectura y escritura, niveles de

comprensión, dimensiones funcionales sociales y culturales, tal como propone Braslavsky, 2003), la audiovisual (capacidad para analizar y producir textos audiovisuales), la tecnológica o digital (habilidad para manejar el hardware y el software), la informacional (capacidad de búsqueda y gestión de la información), además del “desarrollo de actitudes y valores que otorguen sentido y significado moral, ideológico y político a las acciones desarrolladas con la tecnología” (Area, Gutiérrez y Vidal, 2012:26).

Comparto con Perelman cuando concluye que “en todos los casos, la alfabetización supone un proceso de construcción social e individual de conocimientos y está indisociablemente ligada a las prácticas letradas en las que los sujetos participan” (2011:25). Este concepto es importante durante el análisis de los resultados, ya que analizo escrituras en códigos textuales y multimedia en el entorno digital.

Hay un fuerte desacuerdo sobre el concepto mismo de nuevos alfabetismos, y sobre sus implicaciones. Varios autores (Lankshear y Knobel, 2008; Coll y Rodríguez Illera, 2008; Dussel y Quevedo, 2010, entre muchos otros) desarrollan extensamente las distintas denominaciones (alfabetización digital, tecnológica, informacional, audiovisual, etcétera), sus diversos sustentos teóricos y sus características específicas.

Por el contrario, existe un cierto acuerdo en que el concepto refiere a lenguajes que es necesario aprender para conseguir participar en la vida social. (Dussel, 2006, en Terigi, 2012), los que están de alguna forma vinculados al impacto de las tecnologías de la información y de la comunicación. Como sintetizan Area y Pessoa, en general todas las teorías

coinciden que la alfabetización ante la tecnología digital es un proceso más complejo que la mera capacitación en el manejo del hardware y el software y que lo relevante es la alfabetización ante los nuevos códigos y formas comunicativas de la cultura digital. (Terigi, 2012:17)

Sin embargo, eso no significa que los nuevos alfabetismos se limiten al uso funcional de computadoras o de Internet. Por el contrario, el concepto involucra la comprensión, producción y difusión de conocimientos en lenguaje multimedia, integrando características

hipertextuales e interactivas, en entornos electrónicos y con tecnologías digitales (Coll y Rodríguez Illera, 2008:342). Además, estos autores explican que “su incorporación al currículum tiene también repercusiones importantes sobre la adquisición y el desarrollo de las competencias relacionadas con el manejo de la información, las relaciones interpersonales, el trabajo en grupo y la participación en proyectos colectivos”. (*Ibíd.*)

Cassany caracteriza el entorno analógico y el digital describiendo sus rasgos característicos lingüísticos (2000:4): el entorno analógico permite discursos lineales y textos cerrados, promueve los géneros textuales tradicionales, que se elaboran mediante la construcción de oraciones. En cambio, el entorno digital es hipertextual, lo que deriva en textos abiertos enlazados entre sí, y habilita a la creación de nuevos géneros discursivos, como el mail o el chat. Estos se elaboran en su mayoría a través de sintagmas aislados. Las diferencias en los usos de la lengua son uno de los mayores fundamentos que sostienen el concepto de nuevos alfabetismos.

En este trabajo, adhiero a la línea de investigación de Lankshear y Knobel, quienes prefieren el concepto de nuevos alfabetismos al de alfabetización digital. Estos autores explican que los alfabetismos son “nuevos” en dos sentidos: paradigmático y ontológico:

El sentido paradigmático de nuevo surge en el habla de los New Literacies Studies (Gee, 1996, 2000; Street, 1993). Estos remiten a un determinado enfoque sociocultural de la comprensión y la investigación del alfabetismo. Los New Literacies Studies pueden considerarse como un nuevo paradigma teórico y de investigación con respecto al alfabetismo: una nueva alternativa al paradigma establecido con anterioridad, basado en la psicolingüística. (...) Este sentido paradigmático de “nuevo” (...) no tiene que ver con los nuevos alfabetismos en cuanto tales, sino con un nuevo enfoque del pensamiento sobre el alfabetismo como fenómeno social. (Lankshear y Knobel, 2008:38)

El sentido ontológico de “nuevo” implica que estos alfabetismos son de una naturaleza diferente a los anteriores. Ha cambiado la sustancia de los alfabetismos, vinculada a los cambios en las tecnologías, las instituciones, los medios de comunicación y la economía. Las tecnologías digitales han traído consigo las “formas posttipográficas de textos y producción de

textos” (Lankshear y Knobel, 2008:39). Este término lo utilizan los autores para referirse a que los nuevos alfabetismos ya no implican letra impresa, sino que

implican cosas como utilizar y construir hiperenlaces entre documentos e imágenes, sonidos, películas, etc., enviar mensajes de texto por teléfono móvil, usar lenguajes semióticos digitales (...), manipular un ratón para moverse por un texto, leer las extensiones de los archivos e identificar el software que “leerá” cada uno; navegar por mundos tridimensionales en línea, descargar imágenes de una cámara o teléfono digital a un ordenador o a Internet; insertar texto en una imagen o animación digital, adjuntar sonido a una imagen o insertar sonido en una imagen; construir universos multimedia de juegos de rol en línea, escoger, construir o personalizar la plantilla de un blog. (Lankshear y Knobel, 2008:39)

Cabe aclarar en este punto que desde la perspectiva sociocultural se ha optado por el concepto de nuevos alfabetismos, y no “nuevas alfabetizaciones”. Como explica Cassany

se ha criticado que el sufijo *-ción* denomina una acción o proceso y que se suele referir sólo a los inicios del aprendizaje y a los aspectos formales (...) mientras que el sufijo *-ismo* tiene un sentido más amplio, incluyendo las habilidades, los conocimientos, las actitudes, los procesos de pensamiento (...) que dependen del uso del alfabeto... (2012:123).

1.2.3. Escenario cultural, interacción, artefacto cultural y cognición distribuida

El último concepto que entiendo oportuno desarrollar en este apartado es el de interacción. Este concepto es conveniente tomarlo desde el enfoque teórico que lo sustenta: la perspectiva sociocultural.

Pero, ¿qué implica posicionarme en esta perspectiva? El enfoque sociocultural es un concepto que nace con las teorías de Vygotsky, quien “entiende que la naturaleza de los procesos psicológicos es esencialmente social y este carácter se conserva incluso en el funcionamiento

mental en el plano intrapsicológico” (Vygotsky, 1981, en Cubero, 2005:25). Este enfoque busca “comprender cómo se relaciona el funcionamiento de la mente con el contexto cultural, institucional e histórico” (Wertsch, 1998:19).

Uno de los aportes más importantes de esta teoría es la incorporación del contexto, entorno o escenario como parte de la unidad de análisis al investigar temas relacionados con la psicología, y más adelante la educación. Desde esta perspectiva se percibe que “los problemas sociales contemporáneos (...) suelen involucrar muchas dimensiones y entre ellas, suele haber a su vez interrelaciones complejas”. (Wertsch, 1998:22) De esta manera, se afirma que “prácticamente toda acción humana, ya sea individual o interaccional social, está situada socioculturalmente; aun cuando un individuo esté sentado en soledad contemplando algo, está socioculturalmente situado, en virtud de los modos de mediación que emplea”. (Wertsch, 1998:174)

La fuerte impronta del enfoque sociocultural en la década del 70 implicó un cambio importante en los métodos de investigación, así como las unidades de análisis. Desde el planteo teórico de Vygotsky, autores como Luria, Wertsch, Rockwell, Rogoff, Bruner, Cole y Scribner, entre otros, realizaron investigaciones en las que la unidad de análisis dejaba de ser el individuo solista, y pasaba a ser la “persona más”, en el concepto de Perkins (2001), una unidad compleja conformada por el sujeto, su entorno y las interacciones entre ambos: “Podemos tomar como unidad de análisis no al alumno sin los recursos que hay en su entorno – la persona solista – sino la persona más el entorno o, en beneficio de la brevedad, la persona – más...” (Perkins, 2001:127)

En este sentido, Wertsch plantea: “La tarea del análisis sociocultural consiste en comprender cómo se relaciona el funcionamiento de la mente con el contexto cultural, institucional e histórico”. (1998:19) Este autor toma como unidad de análisis la acción mediada, concebida como la relación entre el agente (el sujeto) y la instrumentalidad (el artefacto). Así le otorga un papel relevante en la investigación a los “modos de mediación” o “herramientas culturales”, términos que utiliza Wertsch de forma idéntica. Así, pone el foco del análisis sociocultural en la acción humana, tanto en el plano social como individual, explicitando que “la tarea de un enfoque sociocultural consiste en explicar y exponer las relaciones entre la

acción humana, por un lado, y los contextos culturales, institucionales e históricos en los que esa acción tiene lugar, por otro.” (Wertsch, 1998:48)

Tal como explica Cubero (2005:72), la perspectiva sociocultural “necesitó del desarrollo de una metodología consistente con sus principios teóricos”. Esto significó pasar de metodologías de investigación psicológica basadas en teorías asociacionistas, “que se sostenían en un esquema unidireccional estímulo-respuesta”, a un método que se centraba “en el proceso más que en el producto” (Cubero, 2005:72-73).

Este cambio en el método abrió una línea de investigaciones que

responden a una concepción interpretativa del conocimiento (...); que utilizan los registros narrativos, audiovisuales (...) como instrumentos de recogida de datos y la observación participante como alternativa a los sistemas de categorías y a la observación externa, respectivamente; que basan sus interpretaciones en la adopción del punto de vista de los participantes (...); que priman los análisis cualitativos sobre los cuantitativos... (Coll y Solé, 1990, en Cubero, 2005:151)

Estas características son constituyentes de la etnografía, llevada desde la antropología al campo de la educación y la comunicación. El método etnográfico fue progresivamente valorado desde el enfoque sociocultural, ya que se adaptaba a los objetivos principales del mismo: describir y comprender procesos culturalmente mediados. Muchos de los mismos autores que desarrollaron conceptos teóricos sobre el enfoque sociocultural son referentes mundiales de la etnografía educativa, como Rogoff y Rockwell. Así, por ejemplo, Elsie Rockwell dice que “Al intentar comprender los procesos que ocurren a diario en las escuelas, nos encontramos inevitablemente con la cultura. (...) Tanto las descripciones etnográficas como las explicaciones teóricas del proceso escolar suelen remitir a la cultura...” (1997:21)

A continuación expongo algunos conceptos clave de la perspectiva sociocultural, en relación a mi investigación. El primer concepto que es necesario comprender es el de contexto. Rosario Cubero elige hablar de “escenario cultural” o “comunidad de práctica”, y explica que

podemos concebir los contextos en los cuales las personas desarrollan sus actividades como escenarios socioculturales en los que se construye un tipo determinado de conocimiento de acuerdo con una epistemología constructiva que guía qué se construye, para qué se construye y cómo se construye el conocimiento en ese escenario particular. (...) La construcción del conocimiento se entendería, entonces, como una construcción situada en un escenario sociocultural específico. (Cubero, 2005:31)

Independientemente del término usado, enfocar la investigación desde la mirada sociocultural implica entender que el contexto es uno de los elementos constituyentes de la práctica. Tal como plantea la misma autora:

Cada escenario sociocultural puede definirse en función de una serie de elementos: el entorno espacio-temporal que le es característico; el entramado de personas que actúan en ese escenario; las intenciones, motivos y metas tanto en el plano personal como del escenario en sí; las actividades y tareas que se realizan en ese escenario; los formatos interactivos y el tipo de discurso que se pone en juego. (Cubero, 2005:31)

En mi trabajo de investigación el contexto evidente de todas las prácticas observadas es el aula de educación secundaria, la que tiene inherentes características propias de la educación formal. Ésta, a su vez, “se inscribe en un ámbito cultural y social y, por lo tanto, debe entenderse y conceptualizarse como un contexto de desarrollo...” (Vila y Álvarez, 1997:176). Considero entonces que el escenario cultural del aula es un contexto de desarrollo, ya que en éste “se aprenden cosas y se construyen conocimientos que están íntimamente relacionados con las capacidades humanas”. (Vila y Álvarez, 1997:178)

Durante todo el trabajo de campo, y en el análisis de datos posterior, tuve presente que el aula no implica únicamente las características propias de la educación formal, sino que además cada aula es distinta de otra, dado que la cultura propia de cada grupo de alumnos está presente. Como plantea Rockwell,

No es posible aislar determinadas prácticas, discursos o comportamientos observados en clase y considerar a la cultura únicamente como contexto, como si fuera una realidad externa al salón de clase. La cultura es constitutiva de todo lo que ocurre dentro de la

escuela. (Rockwell, 1997:35)

En este sentido, coincido con Cubero en entender que el aula es “un escenario sociocultural que participa de una cultura escolar, en el que intervienen el profesorado, el alumnado, y padres y madres, que comparten una serie de prácticas culturales, que interactúan según unas modalidades de participación...” (Cubero, 2005:32). Este concepto del escenario cultural define mi mirada investigadora de forma tal que procuré no analizar cada elemento de forma independiente, sino observarlos en el sistema conformado por la suma de cada uno de ellos.

El segundo concepto a desarrollar aquí es la interacción, uno de los elementos que componen el contexto, como se ve en la cita anterior. En la perspectiva sociocultural, la interacción se observa en unidades de análisis denominadas también acción mediada o mediación. La acción mediada como unidad de análisis es característica de la metodología propia del enfoque sociocultural, ya que, como explica Wertsch, “...los modos de mediación son parte de cualquier ámbito cultural, histórico e institucional.” (1998:173)

El concepto de mediación es clave en la teoría de Vygotsky, según explican varios autores (Wertsch, 1998; Moll, 1997; Cubero, 2005). Vygotsky postula que el significado es construido en el aspecto intrapsicológico (intrapersonal, intrasubjetivo) solo como proceso posterior al ocurrido en el plano interpsicológico (interpersonal, intersubjetivo), el intercambio social. Esta concepción del significado posibilita que se reconstruya continuamente, a partir un proceso de interacción constante. Candela (1999:275) habla de construcción situacional del conocimiento, considerando que en la interacción se realiza una construcción contextual de las representaciones mentales, que puede producir múltiples versiones según la situación cotidiana en la que se realiza.

Es importante destacar que la interacción refiere a los modos en que se influyen y modifican mutuamente los elementos constitutivos de una práctica cultural. Leontiev, quien trabajó junto a Vygotsky y Luria, planteó que “los individuos modifican activamente la situación ambiental. A través del uso de herramientas, regulan y transforman la naturaleza y, con ello, a sí mismas. (Leontiev, 1983, en Cubero, 2005:84) Esta idea también forma parte de las conclusiones de otros autores, como Cole y Engeström, quienes dicen que “la actividad mediada modifica al

mismo tiempo al ambiente y al sujeto”. (2001:32)

Salomon, al explicar su concepto de cogniciones distribuidas, igualmente las concibe de forma sistémica al decir que “el sistema distribuido de cogniciones es más que la suma de sus componentes; por consiguiente, su funcionamiento no puede entenderse mediante el examen de sus partes aisladas, y el sistema debe examinarse como una totalidad”. (Salomon, 2001:164)

En la misma línea, Moll formula que

los seres humanos interactúan con sus ambientes indirectamente, a través de sus instrumentos de mediación, sus recursos y artefactos culturales; y estos instrumentos de mediación, este uso de artefactos, útiles y símbolos, incluyendo especialmente el habla en su forma oral y escrita, juegan un papel importantísimo en la formación, la génesis de las capacidades intelectuales humanas. (Moll, 1997:45)

Las interacciones son entonces procesos de intercambio que se realizan en el escenario cultural. Las formas en que ocurren han sido investigadas por muchos autores en las últimas décadas. Por ejemplo, Rogoff (1990) desarrolló su investigación, de corte etnográfico, para comprender cómo ocurre lo que denomina “participación guiada”: la interacción de los niños con los adultos, y con sus iguales, como forma de aprendizaje en entornos culturales. En su trabajo, esta autora explica que “la interacción con otras personas apoya a los niños en su desarrollo, guiando su participación en actividades relevantes, contribuyendo a adaptar su comprensión a las nuevas situaciones, estructurando sus intentos de solucionar los problemas...” (Rogoff, 1990:243)

En todas las prácticas letradas que ocurren en un contexto de aula, donde se busca permanentemente la construcción de significado, es fundamental realizar un análisis que tenga en cuenta la interacción entre los participantes. Varios autores, como Bruner, Bajtín y Wertsch, refieren que el significado se construye de forma interpersonal. En esta línea Cole y Engeström (2001) explican que

el procesamiento cognitivo que se produce en el aprendizaje de la lectura no es una cuestión individual; los procesos cognitivos requeridos están distribuidos entre el docente, el alumno, otros estudiantes y los artefactos culturales en torno a los cuales se coordinan en la actividad... (2001:48-49).

Entiendo que el discurso es un instrumento clave que permite negociar, modificar y compartir de manera progresiva los significados, concebidos siguiendo a Bajtín, “como un proceso activo y no como una entidad estática (...) la significación puede llegar a existir sólo cuando dos o más voces se ponen en contacto”. (Wertsch, 1991). Bajtín, según retoma Wertsch, hace hincapié en la idea de que las voces siempre existen en un ambiente social, y en que, además de la voz que produce el enunciado, es fundamental el punto de vista o conciencia hablante a la que el enunciado se dirige.

Esta necesidad de interlocución, el concepto de que “un enunciado refleja no sólo la voz que lo produce, sino también las voces a las que se dirige” (Werscht, 1991:73) -la noción de “dialogicidad”- fundamenta la opción de tomar como dato destacado la interacción entre los estudiantes. Por ello, desde la perspectiva sociocultural observé todas las prácticas letradas desde la interacción entre los estudiantes, o entre ellos y los medios (artefactos). Tal como sintetiza Martínez:

Las funciones mentales superiores están, por definición, culturalmente mediadas. Los artefactos que componen la herencia cultural material con la que nos ponemos en contacto desde que nacemos no sólo sirven para facilitar los procesos mentales, sino que los moldean y los transforman. Las funciones psicológicas comienzan y permanecen cultural, histórica e institucionalmente situadas y son específicas del contexto. En este sentido, no hay forma de no estar culturalmente situados cuando llevamos a cabo una acción (Cole y Wertsch, 1996, citados en Martínez, 1999:24).

Incorporar al análisis este aspecto refuerza el enfoque conceptual de la lectura y la escritura como práctica, y no como competencia. Esta investigación toma lo que los estudiantes realizan con la lengua escrita y el contexto en que lo hacen: sus prácticas letradas (Lankshear y Knobel, 2011:37). En este marco, tanto las tecnologías analógicas y digitales, como los co-participantes de la práctica, son vitales para la indagación.

Un elemento inherente a la interacción es la herramienta o artefacto cultural, el más destacado de los cuales es el lenguaje: “el uso de un sistema de signos, producido socialmente y que el individuo encuentra en su vida social, transforma el habla, el pensamiento y, en general, la acción humana.” (Wertsch y Penuel, 1996, en Cubero, 2005:84). Cubero destaca, al igual que muchos otros autores, el papel primordial que representa el discurso educativo dentro del aula como herramienta simbólica para la mediación de prácticas sociales. (Cubero, 2005:33)

Estos son llamados de diversas formas por los teóricos socioculturales: herramientas culturales, artefactos culturales, instrumentos culturales, tecnologías intelectuales, tecnologías de la mente, entre otras. En cualquier caso, refieren a aquello que media entre el individuo y su entorno, incluyendo otros individuos, en el proceso de interacción. Cole y Engeström los categorizan como “materiales y simbólicos” y su función es regular “la interacción con el ambiente y con uno mismo. En este sentido son, en términos generales, “herramientas”, y la herramienta principal es el lenguaje”. (2001:32) Otros artefactos culturales, habituales en escenarios escolares, son el lápiz y el papel, la pizarra, los libros... y en el presente, dispositivos tecnológicos, cuya importancia desarrollaré más adelante.

Si se considera que el pensamiento, en tanto construcción de significados, está permanentemente mediado por artefactos culturales, arribamos al concepto propuesto por Salomon, y profundizado por varios teóricos, de cognición distribuida. Moll lo explica de la siguiente manera: “Una de las ideas más interesantes derivadas de la psicología socio-histórica es la del pensamiento distribuido. (...) el pensamiento siempre está mediatizado, distribuido entre las personas, los artefactos, las actividades y los entornos” (Moll, 1997:50). Por ello Cole y Engeström concluyen que “la mediación de la actividad a través de artefactos implica la distribución de la cognición entre los individuos, el mediador y el entorno...” (2001:37)

El concepto de cognición distribuida surge de los estudios realizados por Luria, quien propuso la idea de una “distribución extrasomática de la cognición” (Luria, 1979, en Cole y Engeström, 2001:36). Así Salomon postula el concepto de cogniciones distribuidas, refiriéndose a la manera en que la mente interactúa con el mundo, cuáles son las herramientas mediante las que lo hace, y qué objetivos tiene el individuo. (Cole y Engeström, 2001:37).

Estos autores concluyen que “la mediación de la actividad a través de artefactos implica la distribución de la cognición entre los individuos, el mediador y el entorno”. (*Ibíd.*)

Pea opta por hablar de “inteligencias distribuidas socialmente”, y las ejemplifica en situaciones como “la participación guiada en la acción común cuando se trata de la interacción padre-hijo, o del aprendizaje, o a través de los esfuerzos cooperativos por alcanzar fines compartidos”. (Pea, 2001:79)

El concepto de cogniciones distribuidas está fuertemente vinculado al enfoque sociocultural, ya que implica considerar el papel que juegan el entorno y las herramientas en los procesos de construcción de significados, y cómo interactúan entre sí. Así lo explica Salomon:

si las cogniciones están distribuidas, entonces necesariamente también están situadas (Brown, Collins y Duguid, 1989), puesto que la distribución de las cogniciones depende en gran medida de “aportes” situacionales. (...) A la luz de esto puede argumentarse que, si las cogniciones están de ese modo ligadas a la situación, entonces su distribución dependerá sin duda también de las condiciones situacionales y de otras condiciones y otros “aportes” particulares. (Salomon, 2001: 156)

Este autor es concluyente al declarar que “ninguna teoría de las cogniciones de los individuos resultaría satisfactoria si no considera su interacción con situaciones de cogniciones distribuidas”. (Salomon, 2001:182)

Hasta ahora he realizado un breve recorrido teórico por algunos de los conceptos relativos al enfoque sociocultural que se vinculan directamente con mi investigación: el escenario cultural, la mediación, las herramientas culturales y la cognición distribuida. Propongo reflexionar ahora cómo se vinculan estos conceptos en los entornos con alta dotación de tecnologías digitales, como los que podemos encontrar actualmente en muchos centros educativos, y cómo puede modificarse entonces el aprendizaje.

Tal como planteo en este documento, en el momento actual encontramos que los estudiantes de educación pública uruguaya cuentan, cada uno de ellos, con su laptop personal entregada

por el Plan Ceibal. Si bien en la cotidianeidad no siempre concurren con ella a sus clases, podríamos decir que potencialmente existe una distribución propia del modelo uno a uno: “una computadora por niño” (OLPC, *one laptop per child*, en inglés).

Siguiendo la línea de los conceptos que he planteado hasta el momento, nos hallamos frente a un cambio sustantivo de los instrumentos culturales que participan en la acción mediada del contexto escolar. Siempre que se utilicen estas herramientas culturales, se estará modificando la interacción. Por otro lado, los estudiantes tienen la posibilidad de mediar sus procesos de aprendizaje con los programas que ofrece la computadora, y sobre todo con las posibilidades que ofrece el acceso a Internet, pero estos aprendizajes suelen ocurrir en una proporción mucho mayor fuera del aula que dentro de ésta. Esto significa que los significados son construidos de forma autónoma y autorregulada por los propios niños y jóvenes, en tanto utilizan sus laptops en su tiempo extra-escolar. Incluso si imaginamos que las utilizan en su mayoría con fines lúdicos o sociales, estas acciones son poderosas formadoras culturales. En definitiva, empezamos a encontrarnos con estudiantes culturalmente diferentes a aquellos que asistían a la educación formal hace diez años. Pérez Gómez sintetiza esta nueva realidad al decir que

En este complejo, novedoso y acelerado contexto social y simbólico, se produce la socialización de la mayoría de los individuos de las sociedades contemporáneas por lo que en función de estos influjos se desarrollan sus habilidades, conocimientos, esquemas de pensamiento, actitudes, afectos y formas de comportamiento. (Pérez Gómez, 2012:61)

Utilizar esta mirada sociocultural para observar los aprendizajes en entornos tecnológicos nos permite reflexionar sobre los alcances de los cambios que han sucedido. Si se modifican los artefactos culturales, cambia el escenario cultural, y son diferentes los individuos que participan de la acción, ¿es posible que la institución educativa permanezca incambiada? El mismo autor concluye que “...se han modificado también de manera importante, en los contenidos, en las formas y en los códigos, los procesos de socialización de las nuevas generaciones, y por lo tanto, las exigencias y demandas educativas a la institución escolar”. (Pérez Gómez, 2012:60)

Manteniendo la base teórica que he venido desarrollando, es imprescindible que en mi diseño metodológico y analítico tome en cuenta que

la introducción de un nuevo modo de mediación crea una especie de desproporción en la organización sistémica de la acción mediada que desencadena cambios en otros elementos -tales como el agente- y en la acción mediada en general. De hecho, en algunos casos surge una forma de acción mediada completamente nueva. (Wertsch, 1998:78)

Según el planteo de Wertsch, la acción mediada es modificada en su esencia al modificarse los modos de mediación. Por ejemplo, si consideramos las prácticas de lengua escrita, a partir del enfoque sociocultural estaremos viendo formas de leer y escribir cabalmente distintas según se usen herramientas culturales diferentes, como el papel o la computadora. La acción, la práctica, continúa siendo lectura o escritura, pero “la organización sistémica del agente con la herramienta cultural termina siendo muy diferente; (...) puede llegar a ser tan diferente que, en algunos casos, surge la controversia en cuanto a si la acción que se está ejecutando es la misma” (Wertsch, 1998:82). Por esta razón es de vital importancia en este enfoque tomar como unidad de análisis la práctica global, no sus participantes de forma independiente (los individuos, los instrumentos, o el contexto).

Quiero dejar claro aquí que la práctica no se modifica por el solo hecho de que estén allí los nuevos instrumentos culturales, sino porque se utilicen para alcanzar los propósitos de la acción de los sujetos. Tal como afirman Salomon, Perkins y Globerson: “No hay tecnología alguna de ordenador que por sí misma afecte la manera de pensar. Debemos tomar en cuenta, teórica y prácticamente, la totalidad del entorno social y cultural de la enseñanza.” (1992:7)

Esta idea lleva a repensar las cogniciones distribuidas en entornos culturales con dotación tecnológica. Recordemos que la tecnología digital puede ser considerada un “instrumento cognitivo”, “tecnología de la mente” o “artefacto cultural”, siempre que sea usada como “socio” de la acción, en tanto permitan “al estudiante funcionar a un nivel que trasciende las limitaciones de su sistema cognitivo.” (Salomon, Perkins y Globerson, 1992:10). Pensemos entonces en una práctica de lectura y escritura en la que los estudiantes dividan el trabajo con la tecnología disponible, en tanto las acciones hechas por la computadora no podrían lograrse

sin la acción del sujeto, interactuando entre sí en una asociación “verdaderamente intelectual”, en términos de estos autores. (Salomon, Perkins y Globerson, 1992:9). Es fundamental que durante toda la acción los estudiantes realicen su interacción de forma consciente y atenta, para poder considerarla una verdadera asociación intelectual. (Salomon, Perkins y Globerson, 1992:11)

Desde un enfoque sociocultural entonces es posible investigar a partir de la suposición de estos autores de que existe

una interrelación y reciprocidad entre la tecnología, los tipos de actividad, los efectos cognitivos y las funciones sociales. Si uno dispone de una tecnología, lo más probable es que la use. Y con este uso inicial, las actividades anteriores se hacen de otra manera (...), se presentan nuevas actividades (...), y se cambian los roles para la mente (...). Es probable que esto, a su vez, afecte el ambiente cultural, lo que llevará a su vez a una nueva definición del papel de la tecnología en la sociedad.” (Salomon, Perkins y Globerson, 1992:18)

La actividad o práctica es cambiada dentro de su entorno cultural, y a la vez el entorno es modificado por aquélla. Por ende, también se modifican los demás participantes de la acción: los propósitos, el rol del docente, el rol del estudiante. Como plantea Wertsch, la introducción de nuevas herramientas culturales transforma la acción” (1998:76). En la misma línea, Pea afirma que

las tecnologías de la computación median, de manera nítidamente distinta, la interacción del hombre con la naturaleza, con la información y con las demás personas. Esa tesis es una ampliación de la que Vygotsky (1930/1978) formula en “Herramienta y símbolo”, donde se subraya que tanto las herramientas físicas cuanto los sistemas de símbolos median culturalmente la actividad humana. (Pea, 2001:88)

De esta manera, nos vemos posicionados frente a una unidad de análisis sociocultural como la práctica de lengua escrita, cuyos elementos han sido modificados por el uso de nuevos artefactos culturales de mediación: las tecnologías digitales. Tal como plantea Pérez Gómez,

“es necesario considerar seriamente el papel de las nuevas herramientas y plataformas por las que transita la información, porque sin duda constituyen el factor central del cambio”. (2012:69) Varios de los autores aquí mencionados consideran las tecnologías digitales como un instrumento que posibilita acciones nuevas, algo que ocurrió anteriormente con la generalización del libro impreso. Dunlop y King lo plantean de esta forma, al decir que “pocas invenciones tecnológicas, aparte de la computadora, han tenido o seguirán teniendo una incidencia tan profunda en la manera como los seres humanos pasan el tiempo (...) y en la manera como se definen los objetivos de la educación”. (Dunlop y King, en Pea, 2001:116)

Desde los planteos de Vygotsky es importante reconocer “cómo transforman a la acción mediada las nuevas herramientas culturales” (Wertsch, 1998:77). Esta transformación es justamente la que busco conocer en mi investigación, centrándome en las tecnologías digitales como las nuevas herramientas culturales, y la acción mediada que ocurre en las prácticas de lengua escrita, en escenarios de aulas de lengua de educación secundaria.

Tenemos ante nosotros un nuevo escenario cultural, que nos interpela tanto como investigadores, como desde nuestro rol docente. Si adherimos al concepto de la institución escolar como entorno sociocultural, a saber, que lleva consigo rasgos de la cultura en la que está inmersa, es claro que será necesario “reconsiderar de manera sustancial el concepto de aprendizaje y los procesos de enseñanza”. (Pérez Gómez, 2012:68-69)

Es pertinente aquí distinguir entre el contexto escolar actual, y el que “debería ser”, según diversos autores. En este momento, como he desarrollado en este trabajo, contamos con herramientas culturales nuevas, con estudiantes (sujetos participantes) que traen consigo pautas sociales y culturales ya mediadas por esas mismas herramientas. Ahora bien, estamos frente al proceso mismo de cambio, ya que otros elementos participantes de la práctica educativa aún no se han modificado, y han quedado “desfasados”. El rol docente, por ejemplo, se mantiene intacto, tal como se construyó en el siglo XX. Los fines de la educación secundaria tampoco se han modificado, aunque sí levemente en el discurso pedagógico, no en profundidad en las acciones educativas. El entorno físico tampoco se ha modificado, manteniendo en su amplia mayoría las mismas características desde el inicio: bancos individuales en fila, escritorio docente y pizarra al frente. Pea describe la situación actual, al

decir que en la institución educativa todavía “se entiende a la computadora como medio para “suministrar” componentes fundamentales de la actividad de enseñanza, y no para redistribuir la inteligencia y usos nuevos del potencial de los alumnos para la actividad y para la participación”. (Pea, 2001:105)

Vila y Álvarez pronostican qué consecuencias tendrá para la educación el hecho de que la escuela no incorpore los nuevos instrumentos culturales, en otras palabras, que no adapte los demás elementos de la acción educativa: “cada vez será más difícil diseñar actividades con sentido para los alumnos, además de limitar el conocimiento de su uso exclusivamente a los ámbitos informales” (Vila y Álvarez, 1997:180)

En cambio, autores como Pérez Gómez apuestan a que ha ocurrido y ocurrirá un cambio en “la definición del aula como espacio pedagógico, el concepto de currículum y el sentido de los procesos de interacción del aprendiz con el conocimiento y con los docentes”. (Pérez Gómez, 2012:69). Maggio asegura, al igual que muchos otros autores, que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación atraviesan los modos de conocer, pensar y aprender de los niños y jóvenes. (2012:22)

Por lo pronto, el mismo concepto de espacio pedagógico se ha diluido, ya que cada vez más las oportunidades de aprendizaje se multiplican fuera del aula. Cassany, entre muchos autores, lista algunos de los conceptos vinculados con esta idea: aprendizaje ubicuo, aprendizaje invisible, *edupunk*, educación expandida... (Cassany, 2012:249). Esto deja planteado el desafío para la investigación: ¿cuál es el escenario cultural en el que ocurren las prácticas educativas cuando usan tecnologías digitales? ¿Está limitado por las paredes del aula, del edificio escolar?

Si aceptamos que han cambiado los elementos constitutivos de las prácticas educativas, deberíamos comenzar a aceptar que el aprendizaje también está cambiando. Como declara Hopenhayn: “Hay que aprender más, pero sobre todo aprender distinto” (2006:13). El aprendizaje es concebido como un “proceso interactivo” que requiere un aprendiz activo y crítico. En este planteo, mantiene la misma línea que los demás autores que he reseñado aquí.

Hopenhayn plantea varios conceptos que buscan redefinir la escuela, imaginando una que promueva la comunicación intercultural y rescate la identidad cultural de cada sujeto, fomentando el pensamiento crítico y la interpretación de la información. Este autor claramente concibe la escuela desde el enfoque sociocultural, ya que desarrolla los cambios culturales devenidos a partir de las TIC, como la descentralización de la cultura y el consiguiente cambio en la figura del docente como poseedor del conocimiento.

En síntesis, el enfoque sociocultural implica una postura teórica y metodológica específica, desde la que se orienta el presente trabajo de investigación. De esta manera, planteo la construcción de los datos, así como el análisis de los mismos, considerando la importancia del escenario cultural, los artefactos culturales, los elementos que están en juego en la acción mediada y la forma en que se distribuyen las cogniciones. Todos estos aspectos son resignificados por las nuevas herramientas culturales: las tecnologías digitales presentes en las prácticas de aula a través de las computadoras del Plan Ceibal, otro tipo de computadoras, e incluso los celulares.

El interés de este trabajo de investigación radica en observar cómo se están modificando las prácticas de lectura y de escritura desde las acciones de los estudiantes, pero al observar desde un enfoque sociocultural, existe la posibilidad de ver y analizar cómo se interrelacionan los cambios en las acciones con los demás elementos participantes. ¿Se modifica el rol docente? ¿Cómo perciben los participantes, estudiantes y docentes, estos cambios? En el desarrollo de esta investigación se encuentran y exponen algunas respuestas a esas interrogantes.

Capítulo 2: Metodología

A nivel internacional ciertas “perspectivas teóricas” o paradigmas son las más adoptadas al momento de examinar el tema de la alfabetización y la tecnología. Baker (2010:9) refiere a cinco de ellas: la perspectiva conductista, la semiótica, la cognitiva, la sociocultural y la post estructuralista (crítica). Según explica Baker, cada uno de estos paradigmas sostienen diferentes preguntas y supuestos de los investigadores al acercarse a este tema.

Al investigar las prácticas de escritura en medios analógicos y digitales, tomo elementos de la perspectiva semiótica – multialfabética, ya que ésta analiza la propia lectura y escritura, tanto de signos alfabéticos como multimedia (Baker, 2010:11). Es probable que los estudiantes lean textos que incluyan audio o video, e incluso puede ocurrir que produzcan textos multimedia. En consecuencia, deberé tener en cuenta esta perspectiva teórica.

Sin embargo, el paradigma que mejor representa mi postura teórica es el sociocultural, el cual ya he desarrollado en el apartado teórico. Éste toma la alfabetización como un artefacto cultural, entendiendo que la naturaleza de la alfabetización cambia a medida que cambia la cultura (Baker, 2010:15). Estoy convencida de que el concepto mismo de qué es estar alfabetizado ha cambiado radicalmente históricamente, e incluso socialmente. Las demandas de la sociedad variaron profundamente en los pasados cuatrocientos años, ahora bien, también lo han hecho de igual modo en los últimos diez. Sin duda no se exige lo mismo a los ciudadanos de nivel sociocultural medio o alto, de una zona urbana, que a otros de niveles bajos, o de zonas rurales. El contexto define así mismo qué práctica letrada se realizará. ¿Será pública o privada? ¿Será fija, perdurable, o flexible? ¿Será individual o colectiva? ¿Con qué meta se escribe y se lee en cada circunstancia?

Cassany mismo explica las razones por las que elige esta perspectiva, de las cuales selecciono dos que estimo son válidas asimismo para esta propuesta: “permite entender mejor la creciente diversidad letrada, dando cuenta de la variedad de artefactos y prácticas lectoras y escritoras, al poner el acento en las particularidad de cada situación” y “es coherente con otras orientaciones lingüísticas, que pueden poner el acento en otros aspectos, como el análisis de

género discursivo” (Cassany, 2010:17).

La perspectiva sociocultural está respaldada en particular por los trabajos de los Nuevos Estudios de Literacidad, que sostienen que

El lenguaje escrito era una tecnología para dar y recibir significado. A su vez, el significado del lenguaje escrito estaba determinado por las prácticas sociales, culturales, históricas e institucionales de los diferentes grupos de personas. Los nuevos estudios de literacidad simplemente trasladan este argumento sobre el lenguaje escrito a las nuevas tecnologías digitales. (...) Perciben a las diferentes herramientas digitales como tecnología para dar y recibir significado, al igual que el lenguaje. (Gee, 2010:171-172, en inglés en el original)

En suma, entiendo que el paradigma sociocultural es el que mejor se ajusta a mi trabajo, ya que el contexto del Plan Ceibal que enmarca la nueva educación pública de Uruguay será determinante para las prácticas de lengua escrita observadas durante el trabajo de campo.

Desde esta perspectiva, considero que la etnografía educativa como diseño de investigación resulta apropiada para esta propuesta, puesto que

a través de una descripción detallada de los ámbitos de la vida social de la escuela, ofrece un estilo de investigación alternativo para comprender e interpretar los fenómenos educativos que tienen lugar en dicho contexto a partir de diversas perspectivas. (Woods, 1987, citado en Sandín, 2003:155)

Los métodos etnográficos en educación, como plantea esta autora, pretenden “explicar la realidad en base a la percepción, atribución de significado y opinión de los “actores” que en ella participan” (Sandín, 2003:158). Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio enumeran los elementos culturales que suelen ser objeto de estudio en una investigación etnográfica, entre los que se encuentran el lenguaje, las estructuras educativas, las interacciones sociales y los patrones y estilos de comunicación (2006:697). Como se puede observar, todos estos ejes atraviesan el problema a investigar en la presente

investigación.

La investigación etnográfica es de naturaleza holística, es decir, “describe los fenómenos de manera global en sus contextos naturales” y “los datos aparecen contextualizados” (Sandín, 2003:155). En este trabajo el contexto académico con dotación tecnológica será un elemento fundamental de la investigación. En términos de Hernández Sampieri et al., éste es el “ambiente”: “el lugar o situación y tiempo que rodean al grupo o comunidad estudiada” (2006:700). Este concepto será trascendental para todo el estudio, ya que es el que determina las prácticas letradas a observar.

Por otro lado, es necesario tener presente que la etnografía educativa es compleja, y tal como plantea Bertely Busquets, “tiene más que ver con la orientación epistemológica de la que parte el investigador que con los modos en que recopila sus datos” (2000:27). Este aspecto entiendo que refiere a la posibilidad de la etnografía de “documentar el mundo simbólico y significativo de los grupos subalternos (...), idea que sugiere la necesidad de recuperar las voces, las acciones y los significados inmediatos, desde el punto de vista de los actores, y de profundizar (...) en el carácter interpretativo de la etnografía...” (2000:29) En este caso, si bien no apunto a una población especialmente marginada, mantengo esta orientación, en el entendido que “estudiar los procesos de aprendizaje y enseñanza determinados por la cultura, así como los comportamientos, valores, rutinas, costumbres y funciones lingüísticas locales” subyace una crítica a “la validez absoluta de las concepciones culturales hegemónicas y el poder de los símbolos dominantes” (Kahn, 1975, en Bertely Busquets, 2000:29).

Leander justifica el enfoque etnográfico en investigaciones similares a ésta, sobre lenguaje y tecnología, al decir: "Los problemas - y las posibilidades - de las tecnologías en la educación son el resultado de la compleja interacción de cualquier innovación tecnológica con las particularidades de una situación social" (2008:35, en inglés en el original).

Esta investigación podría enmarcarse en distintas modalidades etnográficas según diversos autores. En primer lugar, con la denominada “microetnografía”, que estudia pequeños grupos de trabajo, en la terminología de Goetz y LeCompte (1988:42). Bertely Busquets, al citar a

Rockwell, menciona que esta autora “afirma que (...) la microetnografía ha contribuido a la comprensión de los fenómenos educativos y de las competencias lingüísticas desplegadas en aulas y escuelas”. (2000:25)

También podría definirse como “etnografía con una orientación temática”, que reduce el ámbito de investigación a un aspecto o más de una cultura, en la clasificación de Hymes (1987) y Spradley (1980, citados ambos en Sandín, 2003:160). Por otra parte, se vincula con la “etnografía de la comunicación”, la cual “se interesa por los procesos de interacción cara a cara” (Sandín, 2003:161), e implica “pasar a investigar directamente el uso del lenguaje en contextos situacionales; y (...) se tiene que alejar de la forma lingüística como marco de referencia a favor de la comunidad como contexto” (Soriano, 2011:2).

Según explica Soriano, “los etnógrafos de la comunicación se ocupan de los patrones de interacción social entre los miembros de un mismo grupo cultural” (2011:2). Aunque podría parecer que la etnografía de la comunicación abarca por completo la naturaleza de esta investigación, es conveniente destacar que, si bien aquí propongo estudiar las prácticas letradas incluyendo las interacciones entre los estudiantes, la investigación profundizará en los productos escritos, analizándolos en función del contexto. Por lo antedicho, entiendo que el diseño del trabajo, así como mi postura investigadora frente al problema, será de carácter microetnográfico.

Este enfoque metodológico forma parte de la tradición cualitativa, la cual es consistente con el objetivo principal de este trabajo: aportar a la comprensión del problema elegido. Siguiendo a Vasilachis de Gialdino entiendo que la investigación cualitativa se caracteriza en forma general por tres elementos:

está a) fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido, b) basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen, y c) sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto. (Mason, 1996, citada en Vasilachis de Gialdino, 2006:25)

Más adelante la misma autora explica que “La fuerza particular de la investigación cualitativa es su habilidad para centrarse en la práctica real *in situ*, observando cómo las interacciones son realizadas rutinariamente”. (Vasilachis de Gialdino, 2006:26)

Desarrollo esta investigación desde la postura epistemológica que entiende la realidad social no puede explicarse “en base a criterios de causalidad propios de las ciencias naturales” (Yuni y Urbano, 2005:83), en cambio, creo que el interés de este tipo de investigación “es comprender la realidad y captar las cualidades que la caracterizan” (ídem).

El foco de este trabajo microetnográfico son las prácticas letradas de los estudiantes, siempre dentro del contexto académico en el que se realizan. Las prácticas como unidad de análisis implican la observación de actividades de lectura y escritura, su relación con el contexto en que ocurren, las interacciones de los sujetos mientras las realizan, los artefactos que utilizan, y el análisis de los textos que producen. Entiendo fundamental que la unidad de análisis sean las prácticas, a fin de mantener la coherencia teórica con la perspectiva etnográfica y el paradigma sociocultural. Por esa razón, no desarrollo aquí otros conceptos relacionados con esta temática, tales como “habilidades” o “competencias”, aunque puedo hacer referencia a ellos al analizar puntualmente algunos aspectos de las prácticas.

Los sujetos de la investigación son en primer lugar los alumnos de los grupos seleccionados. En un inicio de la planificación de esta investigación, únicamente había previsto estudiar a los alumnos. Sin embargo, al iniciar el trabajo de campo encontré que la percepción de los docentes sobre la integración de tecnologías digitales a la lectura y la escritura era también de interés, y que ésta podía ser un dato relevante a triangular en el análisis, ya que el docente participa también en cómo se desarrollan las prácticas en el aula desde su planificación, sus propuestas y consignas. Teniendo esto en cuenta, decidí realizar entrevistas a cada docente de los grupos a observar, para consultarlos sobre sus percepciones en relación a si se modifican los procesos de enseñanza y los de aprendizaje de la lengua al integrar tecnologías digitales, y cómo lo hacen según ellos observan.

Mi universo de análisis consiste, por tanto, en grupos de estudiantes de educación secundaria,

de 1° a 4° año, en contextos de clases de lengua (idioma español y literatura) con docentes que integran recursos tecnológicos de forma habitual. Esta última característica fue la que determinó mi proceso de selección de la muestra. A fin de observar prácticas académicas de lengua escrita reales, entendí imprescindible que los propios docentes fueran quienes propusieran las actividades a sus alumnos. Dado que mi interés reside en comparar las prácticas analógicas y las digitales, el criterio de selección debía guiarse por la búsqueda de aquellos docentes de lengua que integraran con cierta naturalidad el uso de tecnologías digitales en sus clases. Este criterio me ofrecía la posibilidad cierta de observar prácticas letradas digitales en el aula, y por otro lado, los alumnos las realizarían sin extrañamiento.

De modo que realicé mi selección basada en criterios, siguiendo la denominación de Goetz y Lecompte (1988:98), usando la estrategia de selección por redes. Según los autores, ésta es una estrategia “en la cual cada participante o grupo sucesivo es designado por otro grupo o individuo que le precede en el estudio” (1988:99). Esta estrategia me resultó adecuada, ya que “los individuos investigados están dispersos entre las poblaciones, sin formar grupos comunes delimitados naturalmente” y la selección por redes fue “la única forma de identificarlos” (1988:100). En esta investigación, partí de la selección de diversos informantes calificados, quienes me fueron derivando a numerosos docentes, y en este proceso arribé a las profesoras finalmente seleccionadas. En ningún momento limité la población por otros criterios. El proceso completo de selección puede observarse en el Mapa de selección de docentes, adjunto en el anexo.

Cabe relatar aquí que existieron situaciones coyunturales que afectaron la selección, así como el tiempo dedicado a ésta. Principalmente el conflicto docente que se materializó en paros y huelga en Montevideo afectó de forma directa, ya que muchos profesores redujeron de forma importante el número de clases dictadas, y por ello entendieron que no estaban en condiciones de recibirme para realizar las observaciones. Percibí en muchos docentes una sensación de urgencia hacia el cumplimiento del programa curricular, que los llevaba a tomar decisiones de exclusión de recursos tecnológicos en pos de un avance más veloz sobre los contenidos. Otras situaciones de índole personal de dos profesoras seleccionadas en principio hicieron que se retiraran de la investigación ya avanzado el trabajo de campo.

Al culminar el proceso de selección, contaba con cinco docentes y sus grupos: tres profesoras de idioma español y una profesora de literatura de liceos públicos de Montevideo, más una profesora de colegio privado de Montevideo, que desarrolla un taller de escritura digital extracurricular y obligatorio.

Realicé la investigación enfocándome en tres aspectos complementarios entre sí: las prácticas letradas de los alumnos, la reflexión que los alumnos realizaron sobre éstas y sus hábitos de lectura y escritura, y las percepciones y reflexiones de sus docentes.

Las observaciones las implementé en aulas de lengua: idioma español, literatura y taller de escritura. Originalmente había planificado seleccionar únicamente clases de la asignatura idioma español; ahora bien, el proceso de selección por redes me llevó a dos casos que excedían esa previsión: una docente de literatura y otra docente orientando un taller de escritura. Si bien podía haberlas descartado, consideré que ambos casos aportaban datos de interés y enriquecían el conjunto, al tiempo que mantenían el criterio fundamental de consistir en aulas donde la lengua es el eje de la práctica pedagógica.

Mis fuentes de datos primarias son completamente cualitativas, y consisten en: el discurso de los docentes sobre las prácticas de lengua escrita digitales y analógicas, el discurso de los alumnos sobre el mismo tema, la observación de las prácticas en el aula y el análisis de producciones escritas analógicas y digitales. En la etapa de análisis, consideré de forma conjunta los datos de las distintas fuentes, para reconstruir las características de cada tipo de práctica a partir de una estrategia de triangulación.

Los instrumentos usados para la construcción de los datos se relacionan con cada fuente, y corresponden al enfoque microetnográfico elegido. Estos fueron:

- Entrevistas individuales, semiestructuradas, a cinco docentes.
- Entrevistas grupales, semiestructuradas, a veintinueve alumnos, de los grupos de los docentes entrevistados.

- Registros de diecisiete observaciones de clases de los docentes entrevistados, organizados según guía de observación elaborada (ver anexo). En cada observación registré datos sobre: el entorno, las actividades, las interacciones y diálogos, los artefactos usados y los productos textuales resultantes. Así la pauta de observación me permitió obtener una descripción en profundidad, densa, exhaustiva y minuciosa del contexto. Estas dimensiones sintetizan todos los elementos que constituyen una práctica cultural, tomando como guía la pauta confeccionada por García Parejo (2008) para su estudio, y las recomendaciones de Bertely Busquets (2000).
- Registros en videos de las diecisiete clases observadas, que aportaron otra mirada al registro de observación directa.
- Análisis de documentos: ochenta y cinco textos elaborados por los alumnos observados, en formatos analógicos y digitales. Cabe aclarar que no todos los textos fueron creados en las mismas prácticas observadas, como se explica en el capítulo de análisis.

La pauta de observación fue elaborada tomando como referencia los criterios establecidos por Bertely Busquets (2000:51-53) y algunas investigaciones de corte etnográfico y tema similar a este trabajo (García Parejo, 2008). El tipo de observación elegido fue la observación no participante, entendida tal como la plantean Yuni y Urbano: “supone un cierto distanciamiento del investigador respecto a los fenómenos de la realidad observada. (...) el observador no participante adopta una clara posición para no involucrarse con la situación que observa; (...) adopta un rol de espectador de la realidad...” (2006:41). Si bien la “etnografía pura” se caracteriza por la utilización de la observación participante, de carácter antropológico, en este caso de enfoque microetnográfico en ámbitos educativos no la entendí apropiada para lograr el objetivo propuesto.

Algunos autores, como la propia Bertely Busquets, entienden que la observación siempre es “participativa”, ya que consideran que la presencia del investigador “modifica necesariamente lo que sucede en el espacio observado” (2000:49). En un punto intermedio, Gold (1958, citado en Guardián – Fernández, 2007) plantea cuatro posturas que puede asumir el

investigador en la observación participante. En una de ellas, el observador como participante, Gold explica que “El rol principal del investigador es recoger datos y el grupo estudiado es consciente de las actividades de observación del investigador”. (Guardián – Fernández, 2007:196). Según esta terminología podría definir así la técnica utilizada, ya que efectivamente me presenté a los grupos y expliqué a los sujetos qué actividades estoy realizando cada vez que concuro a una observación.

Sin embargo, otros, como Guber, distinguen la acción de observar, de la de participar. Así, esta autora explica:

Hablamos de “participar” en el sentido de desempeñarse como lo hacen los nativos, de aprender a realizar ciertas actividades y a comportarse como un miembro de la comunidad. La participación pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador en relación con su objetivo de integrarse a la sociedad estudiada. (Guber, 2012:53)

En este sentido, la observación que plantee como técnica en esta investigación es claramente no participante, ya que me limito a observar y registrar lo que ocurre.

De las veinte observaciones que tenía planificadas realizar, pude implementar efectivamente diecisiete. En el liceo Alfa, donde observé clases de literatura, entendí que no había propuestas de escritura digital, por lo que no era necesaria una cuarta observación. En el liceo Gamma, la Docente 4 tuvo una situación personal que le impidió concurrir al centro las últimas semanas de clase, por lo que pude realizar únicamente dos observaciones a su grupo.

Las observaciones de clases me permitieron estudiar principalmente los procesos sociales que realizan los sujetos al leer y escribir en el contexto académico, en particular las interacciones que pueden darse con otros sujetos del escenario, y con distintos artefactos cognitivos. En un principio, había previsto un análisis vinculado a las competencias de lectura tal como las plantea la evaluación PISA; ese tipo de análisis sólo podría hacerlo si se les propusieran a los estudiantes actividades de comprensión de textos; sin embargo, desde mi rol de investigadora no tuve influencia directa sobre las consignas o actividades planteadas por las docentes. De hecho, si la hubiera tenido, habría alterado la esencia etnográfica de mi investigación. Por esta

razón descarté dicho enfoque de análisis.

Con el análisis documental de las producciones textuales busqué comprender las prácticas de escritura considerando cada texto en papel y digital como producto de esa práctica. En el análisis de datos de los textos producidos por los estudiantes, debí realizar modificaciones metodológicas importantes, que detallo a continuación.

Originalmente, había considerado enfocarme en tres aspectos que analiza Scenini: la coherencia con la tarea asignada; la cohesión; el aspecto gráfico del texto. Luego había agregado otros aspectos que investiga Cassany: riqueza léxica; variación sintáctica; uso de norma estándar o código ideofonemático. Pensaba incluir a su vez aspectos que surgen a partir de mi experiencia docente ya relatada: la ortografía; la puntuación; la implicación emocional en la producción.

Empero, al momento de realizar efectivamente el análisis de los textos, me encontré con un corpus considerable: 85 textos entre analógicos y digitales. En ese momento entendí que la metodología que yo había previsto implicaba métodos del análisis del discurso que actualmente no domino. Por otro lado, mi intención de ser fiel al paradigma sociocultural me llevaba a considerar los textos en función de las dimensiones previstas en las observaciones de práctica, y procurar analizarlos en tanto las consignas que propusieron las docentes para su creación, los medios elegidos para hacerlo, etc. Por esta razón mudé la metodología a una que se ajustara más a la usada en esta etapa para las observaciones y las entrevistas, de forma de facilitar la triangulación y favorecer la coherencia interna del estudio. En este cambio metodológico me apoyé teóricamente en las propuestas de Gibbs (2012) y Angrosino (2012).

Angrosino (2012) propone un proceso de análisis de datos etnográficos que sirvió de orientación para esta etapa de la investigación. En primer lugar, se realizó la fase de análisis descriptivo -organización de los datos y las categorías encontradas, modificación de las categorías en caso de ser necesario, clasificación de los datos en las categorías-. En segundo lugar, se pasó a la fase de análisis teórico, considerando los conceptos teóricos sobre los cuales se basó la propuesta original de la investigación, y relacionando con ellos cada uno de

los hallazgos.

La propuesta de este autor fundamentó el cambio metodológico en el análisis de las producciones textuales, desde su concepto de “patrón”:

...un patrón verdadero es aquel que los miembros del grupo comparten (su comportamiento *real*), aquel que el grupo cree que es deseable, legítimo o adecuado (su comportamiento *ideal*), o ambas cosas. (...) Las declaraciones o actividades que se producen espontáneamente o por propia iniciativa de las personas de la comunidad, tienen más posibilidades de ser elementos de un patrón compartido que las inducidas de alguna manera por el investigador. (Angrosino, 2012:96)

Desde esta perspectiva, entendí que analizar los textos producidos por los alumnos con categorías vinculables a las utilizadas en el análisis -previo- de las observaciones de clase, fortalecía el reconocimiento de patrones válidos, ya que son productos de comportamiento real. Es importante recordar que todas las producciones analizadas se realizaron en el contexto real del aula, y no fueron modificadas las consignas para ajustarse a ninguna necesidad de la investigación.

Por otro lado, la lectura de Gibbs, particularmente su capítulo sobre análisis comparativo (2012, 103:122), me permitió reflexionar sobre las posibilidades de análisis que surgían al agrupar los códigos y las categorías de forma similar en distintos conjuntos de datos. A fin de “buscar patrones, establecer comparaciones, producir explicaciones y construir modelos” (2012:109) era necesario superar la mera descripción de lo observado, y el punto de partida era hacer posible la comparación de los códigos organizados en categorías. La generación de códigos durante el análisis de las observaciones, que luego fueron aplicables al análisis de los textos producidos por los alumnos, enriqueció muchísimo este proceso.

Las entrevistas a docentes y alumnos son semiestructuradas, ya que “se basan en una guía de asuntos o preguntas” y en mi rol de entrevistadora puedo “introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández Sampieri et al., 2006:597). Las entrevistas docentes fueron realizadas en forma presencial e individual. En cambio, las

entrevistas a los alumnos decidí planificarlas en modo grupal, ya que al tratarse de adolescentes entendí que podía dar mayor confianza a aquellos alumnos más tímidos, y que podían potenciarse las respuestas conformando un diálogo de construcción colectiva.

El análisis de las entrevistas lo organicé en función de las sugerencias de Kvale (2011). Este autor describe diversas técnicas para el análisis de entrevistas. Una de ellas es la que denomina “análisis de entrevista como bricolaje”, que se refiere a

la mezcla de discursos técnicos en que el intérprete se mueve libremente entre técnicas analíticas diferentes.(...) El bricolaje supone una interacción libre entre técnicas durante el análisis. El investigador puede en este caso leer enteras las entrevistas y obtener una impresión general, volver luego a pasajes interesantes específicos, contar quizá las declaraciones que indican actitudes diferentes hacia un fenómeno, vaciar partes de la entrevista en una narración, elaborar metáforas para capturar modos de comprensión clave, intentar visualizar hallazgos en diagramas de flujo, etc. (Kvale, 2011:150).

Dado que las entrevistas fue el conjunto de datos analizado en último lugar, se advirtieron patrones similares a los hallados previamente en las observaciones y se agruparon en categorías similares, pero al mismo tiempo se detectaron otros patrones que no aparecían en los hechos observados, ya que pertenecían al ámbito de las percepciones de los sujetos investigados. Estos últimos fueron analizados considerando los modos de comprensión de los sujetos, de forma de intentar captar sus realidades.

La reflexión que los alumnos realizan sobre sus prácticas letradas y sus hábitos de lectura y escritura, la estudié a partir de dichas entrevistas, que en cuatro de los grupos realicé seleccionando una muestra de cada uno. En todos los grupos les solicité a las docentes que me propusieran seis alumnos para la entrevista grupal, tres chicas y tres chicos, que fueran representativos de distintos niveles de desempeño en la asignatura. En el grupo de la Docente 1 asistieron dos alumnos, una chica y un chico, pese a que había convocado a seis en total. En el grupo de la Docente 2 entrevisté a la totalidad del grupo, ya que se trataba de un número reducido de alumnos, por lo que la entrevista se conformó con nueve alumnos -dos chicas y siete chicos-. Los grupos de las docentes D3, D4 y D5 fueron representados por seis alumnos

de cada uno, selección que respondió a las pautas comunicadas a las docentes.

Las entrevistas a alumnos las orienté a conocer cómo es su relación con la lectura y la escritura, identificar los rasgos más significativos de sus modos de leer y escribir, el tiempo que dedican a esas actividades y los ámbitos en que las realizan, profundizando en las prácticas letradas analógicas y las digitales.

Al culminar el trabajo de campo, conté con datos de fuentes diversas, lo cual me permitió realizar triangulación entre ellos. El proceso de análisis de datos lo desarrollé en tres niveles, siguiendo la propuesta de trabajo etnográfico de Bertely Busquets (2000:97-99), coincidente con la de Angrosino (2012).

Inicialmente, había previsto desarrollar el primer nivel en todos los datos, y luego pasar al segundo nivel. Sin embargo, dada la importancia radical de las observaciones en una investigación de corte etnográfico, avancé en el primer y segundo nivel de análisis sobre éstas. Luego, pasé al primer y segundo nivel en el análisis de las producciones, y finalmente analicé las entrevistas de alumnos y docentes en ambos niveles. En una etapa final, desarrollé el tercer nivel de análisis, triangulando los datos.

En suma, en cada nivel de análisis, realicé las acciones que se detallan a continuación:

1. Primer nivel de análisis:

- Lectura en profundidad de todos los datos recabados: registros de observaciones, producciones textuales, transcripciones de entrevistas.
- Descubrimiento de patrones o conceptos que puedan ser eventualmente categorías de análisis.
- Reducción de la información y codificación de cada dato. En el trabajo con las entrevistas, utilización del software Atlas Ti.

2. Segundo nivel de análisis, en el que procedí a:

- Organización de los datos codificados según categorías. Partí de las categorías que usé para estructurar la pauta de observación (entorno y participantes, actividades, interacciones, acciones, diálogos, artefactos y productos), pero surgieron nuevas categorías a medida que realicé la lectura de todos los datos en su globalidad. Así, las categorías las fui construyendo con una estrategia combinada, deductiva – inductiva.
- Contraste de los datos con las teorías que respaldan los conceptos fundamentales.

3. Tercer nivel de análisis, en el que realicé

- Reorganización de la información a partir de las categorías finales que elaboré.
 - Triangulación entre los datos de diversos modos:
 - Triangulación de distintas técnicas: las observaciones de clase en relación con las percepciones de las prácticas que tienen los alumnos y las profesoras; los textos escritos vinculados a las percepciones, y a las interacciones experimentadas mientras se producían.
 - Triangulación de distintos datos surgidos de la misma técnica: comparación de las entrevistas de las docentes entre sí, y las de los alumnos entre sí; contrastación de las distintas prácticas observadas.
- Elaboración y verificación de conclusiones.

La dependencia o confiabilidad cualitativa está basada en la explicitación de mi perspectiva teórica y el diseño seleccionado, en la transparencia del proceso de selección de los grupos y en la posibilidad de acceso a los instrumentos elaborados (Hernández Sampieri, 2006:662).

Procuré la credibilidad del trabajo intentando “comunicar el lenguaje, pensamientos, emociones y puntos de vista de los participantes” de forma fiel (Hernández Sampieri, 2006:665), y siempre buscando ser consciente de mis apreciaciones personales, creencias y

opiniones como investigadora. Entiendo que la triangulación es un aporte fundamental a la calidad de esta investigación. De esta forma quedan cubiertos los criterios de validez para el rigor del proceso.

Calendario de ejecución del estudio

Actividades	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Setiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril
Ajustes del proyecto	X	X	X										
Profundización en el marco teórico		X	X	X	X								
Diseño de instrumentos		X	X	X	X								
Entrevistas a informantes clave			X	X	X								
Gestión de autorizaciones en CES				X	X	X							
Contacto con los docentes cuyos grupos se visitará			X	X	X								
Trabajo en campo, construcción de datos.					X	X	X	X					
Análisis e interpretación de resultados								X	X	X	X	X	X
Revisión de bibliografía						X	X	X	X	X	X	X	X
Redacción de informe final												X	X

Capítulo 3: Trabajo de campo y análisis de datos

3.1. La entrada al escenario

El acceso al escenario fue realizado primeramente con un contacto por mail y telefónico con las docentes seleccionadas. Una vez que aceptaron participar, se gestionó la autorización oficial del Consejo de Educación Secundaria (CES). Al mismo tiempo se contactó a los Directores de los centros, con quienes se agendó una entrevista en la que se presentó a la investigadora y se relató brevemente en qué consistía el proyecto. Este encuentro habilitó en varios centros el inicio del trabajo de campo mientras que la autorización oficial aún se encontraba en gestión. Solamente una de las direcciones liceales indicó que se podría comenzar a partir del momento en que se contara con la resolución favorable del CES.

La investigación se llevó a cabo en cuatro centros de educación secundaria de la capital del país. El proceso de selección de docentes que cumplían con los requisitos requeridos para el trabajo culminó en estos centros educativos, sin que se antepusiera una selección de zonas geográficas. Tal como se explica en el capítulo metodológico, el punto esencial para desarrollar esta investigación era la selección de profesores de lengua que realizaran en sus clases prácticas de lectura y escritura tanto en formato analógico como digital, información que fue aportada por informantes calificados.

El Liceo Alfa es un centro público de nivel de bachillerato, recibe alumnos de 4° a 6° año de secundaria. Allí se investigó con uno de los grupos de la Docente 1, de nivel de 4° año, en la asignatura literatura. Los Liceos Beta y Gamma son centros públicos de ciclo básico de secundaria, por lo que sus grupos son de 1°, 2° y 3° año. En ambos centros se trabajó con grupos de 2° año en la asignatura idioma español, de las docentes D2 y D3, respectivamente. En el Liceo Gamma, además se investigó a un grupo de 1° año en la misma asignatura, de la Docente 4.

Finalmente, el Liceo Delta es un centro privado de enseñanza secundaria, que cuenta con grupos de todos los niveles de 1° a 6° año. El centro tiene un proyecto desde el cual promueve

fuertemente la lectura y la escritura. Una de sus estrategias es la creación del taller de escritura, de dos horas semanales, al que concurren, de forma obligatoria y curricular, los grupos de 2º año. Éste se desarrolla en la sala de informática y lo orienta la misma docente de idioma español, con propuestas vinculadas a las actividades de la asignatura. A fin de que funcione efectivamente con la modalidad de taller, en cada ocasión asiste la mitad de un grupo de 2º. Allí se observó el trabajo de 12 alumnos de 2º año. Si bien el taller de escritura no es propiamente una asignatura, fue consignado como tal en la tabla, ya que tiene fines y metodologías diferentes a la clase curricular de idioma español.

Sobre los centros						Totales
Liceos	Liceo Alfa	Liceo Beta	Liceo Gamma	Liceo Gamma	Liceo Delta	4 liceos
Ciclo	Bachillerato	Ciclo Básico	Ciclo Básico	Ciclo Básico	Ciclo Básico y Bachillerato	
Carácter institucional	Público	Público	Público	Público	Privado	
Sobre los sujetos de investigación						
Docentes seleccionadas	D1	D2	D3	D4	D5	5 docentes
Nivel del grupo seleccionado	4º año	2º año	2º año	1º año	2º año	5 grupos
Asignaturas	Literatura	Idioma español	Idioma español	Idioma español	Taller de escritura	3 asignaturas
Alumnos	27	9	25	22	12	95 alumnos
Corpus de datos						
Observaciones de práctica	3 observaciones	4 observaciones	4 observaciones	2 observaciones	4 observaciones	17 observaciones de práctica
Entrevistas a docentes	Entrevista a D1	Entrevista a D2	Entrevista a D3	Entrevista a D4	Entrevista a D5	5 entrevistas individuales a docentes
Entrevistas a alumnos	Entrevista a alumnos A y B	Entrevista a alumnos C, D, E, F, G, H, I, J, K	Entrevista a alumnos L, M, N, O, P, Q	Entrevista a alumnos R, S, T, U, V, W	Entrevista a alumnos X, Y, Z, @, Ç, Ñ	5 entrevistas grupales a 29 alumnos
Producciones textuales	8 texto digital 23 textos analógicos	5 textos digitales 15 textos analógicos	18 textos digitales 1 texto analógico	0 texto digital 6 textos analógicos	7 textos digitales 2 textos analógicos	85 Producciones (38 digitales y 47 analógicas)

Tabla 1: Síntesis de datos sobre centros, sujetos y corpus

3.2. Organización y realización del trabajo de campo

El primer paso fue la realización de entrevistas a las docentes seleccionadas. Durante la entrevista, se indagó sobre el uso de medios tecnológicos en sus aulas, la frecuencia del mismo y las actividades que realizaban. Se orientó la entrevista a conocer sus percepciones sobre estas prácticas y la influencia que podrían tener o no en la forma en que sus alumnos leen y escriben.

El siguiente paso fue ajustar con las docentes la fecha adecuada para realizar las observaciones de prácticas de aula. El primer ingreso a cada grupo se utilizó para presentarse con los alumnos, explicar el proyecto y cómo se realizarían las observaciones, y entregarles cartas para que sus padres autorizaran su participación. Tanto a los alumnos como a los padres y las profesoras se les aseguró que sus datos serían completamente confidenciales y anónimos. A partir del segundo ingreso se comenzó a observar las prácticas, registrarlas en la pauta de observación y filmarlas en video. Para cada observación se coordinó con las docentes la fecha oportuna. El período total durante el cual se realizaron observaciones fue entre el 1º de agosto y el 5 de noviembre.

En aquellas clases observadas en las que se produjeron textos escritos, se solicitó a cada docente copia de los mismos, ya fueran analógicos o digitales. Esto conformó parte del conjunto de producciones textuales.

Al culminar las observaciones se les solicitó a las docentes una selección de alumnos con quienes concretar la entrevista grupal: seis alumnos -tres niñas y tres varones-, que fueran representativos de distintos desempeños en clase. Tal como se narra en el capítulo metodológico, esta representatividad se mantuvo únicamente en los grupos 3, 4 y 5. En el grupo 1 se convocó a los seis alumnos indicados por la Docente 1, pero únicamente concurrieron dos: una chica y un chico. El grupo de la Docente 2 estaba compuesto por nueve alumnos en total, los que además presentaban asistencia irregular. Por esta razón, la docente sugirió realizar la entrevista a todos los que concurrieran el día previsto. Finalmente, se entrevistó a nueve alumnos de este grupo -dos chicas y siete chicos-.

En todas las entrevistas se siguió un procedimiento similar. En primer lugar, se presentó a la entrevistadora y se resumió brevemente el tema de la investigación. Luego, se propuso una ronda de presentación, durante la que los alumnos decían su nombre, edad y música favorita. Esto tenía dos finalidades: establecer un vínculo entre la entrevistadora y los entrevistados, y poder identificarlos durante las rondas de preguntas con sus nombres. Una vez presentados, se enunciaron una a una las preguntas planificadas. Se proponía que respondieran de forma individual, en orden según estaban ubicados. Sin embargo, también se les explicitaba que podían contestar o complementar lo que dijeran sus compañeros, y establecer un diálogo, en tanto no se superpusieran las voces. Durante estas entrevistas, se buscó asegurarse que todos los alumnos participantes respondieran cada pregunta. En varias ocasiones, al detectar alguna opinión interesante o polémica, se abrió a la ronda de compañeros para saber su grado de acuerdo o desacuerdo, lo que enriqueció las respuestas.

Finalmente, para complementar el corpus de producciones de textos en aquellos grupos que no habían entregado (2 y 4), al culminar las entrevistas de alumnos se les pidieron a los alumnos entrevistados sus cuadernos, para fotocopiar textos realizados por ellos en clase. Los textos de los alumnos pertenecientes a los grupos 1, 3 y 5 fueron entregados directamente por las docentes, luego de las observaciones de clase o enviados por correo electrónico, según el formato del texto.

3.3. Abordaje analítico de los datos

Una vez culminado el trabajo de campo, se inició el proceso de organización de los datos para su análisis. Se comenzó con la transcripción de todas las entrevistas de docentes y alumnos. Las entrevistas docentes fueron grabadas en audio; para facilitar la transcripción se usó el sitio <http://transcribe.wreally.com>, el que permite detener, avanzar, enlentecer o acelerar el audio con botones del teclado, y posee un campo de texto en el que escribir en el mismo sitio. El tiempo total de grabaciones de entrevistas docentes fue de 2 horas, 23 minutos.

Luego se continuó con la transcripción de las entrevistas grupales a alumnos. En estos casos, se contaba con grabación de audio y filmación en video. Esto último permitió realizar un

diagrama de cómo estaban ubicados los alumnos en cada oportunidad, a los que se les asignó una letra para identificarlos en la investigación y proteger su identidad. Al hacer las transcripciones se consultó simultáneamente el audio y el video, ya que en varias ocasiones la distancia de la grabadora y de la cámara permitió tener variación en la calidad de audio de una u otra, según qué alumno hablara. El tiempo total de grabaciones de entrevistas de alumnos fue de 2 horas, 24 minutos.

Una vez culminado el proceso de transcripción, habían surgido algunas ideas sobre posibles códigos a utilizar en el análisis. Se probaron algunos de estos en el programa Atlas ti, pero luego de revisar el proceso con la tutora, se decidió reiniciar el análisis comenzando por las observaciones de práctica. Dado el enfoque microetnográfico del trabajo, era fundamental, pues esto permite ver la realidad observada desde el punto de vista de los sujetos investigados, de sus protagonistas.

3.3.1. Análisis de las observaciones de práctica

Así se recomenzó el análisis releendo los registros de las observaciones y transcribiéndolos a formato digital. En esta transcripción se pudo incorporar comentarios personales haciendo referencias a aspectos que se visualizaron en la lectura de las entrevistas, y se percibió con fuerte vínculo en las prácticas. En este mismo proceso se revisaron nuevamente los videos con las filmaciones de cada práctica. De ellos se extrajeron nuevos datos que se incorporaron a los registros. Los videos permitieron ver en detalle distintas situaciones que en la primera observación escaparon al registro, como procesos puntuales que realizaron los alumnos durante prácticas de escritura digital.

Una vez se contaba con los diecisiete registros de observación completos, que conformaron un corpus de 87 páginas, se procedió a un primer nivel de análisis. Se identificaron distintas dimensiones, siguiendo aquellas consideradas para la elaboración de la pauta de observación: el entorno, las actividades y consignas realizadas, las interacciones y diálogos ocurridos, los artefactos digitales utilizados, los artefactos analógicos. También se identificaron con distinto color las prácticas de escritura y las prácticas de lectura, que no estaban registradas de forma independiente, ya que surgían espontáneamente en cada observación.

A fin de organizar y reducir los datos, se elaboró una tabla sintética comparativa de las observaciones de práctica (OP). En ella, se resumió cada OP en una fila, organizando en las columnas aquellos códigos señalados: entorno, actividades realizadas, productos, interacciones, artefactos, acciones vinculadas a escritura y acciones vinculadas a lectura. Esta tabla permitió visualizar en doce páginas todo lo observado en las clases.

Con este documento se pudo sintetizar y organizar los artefactos mediadores del aprendizaje usados en la totalidad de las prácticas observadas. En el siguiente mapa conceptual son presentados según la categorización propuesta por Père Marqués, en analógicos, audiovisuales y digitales:

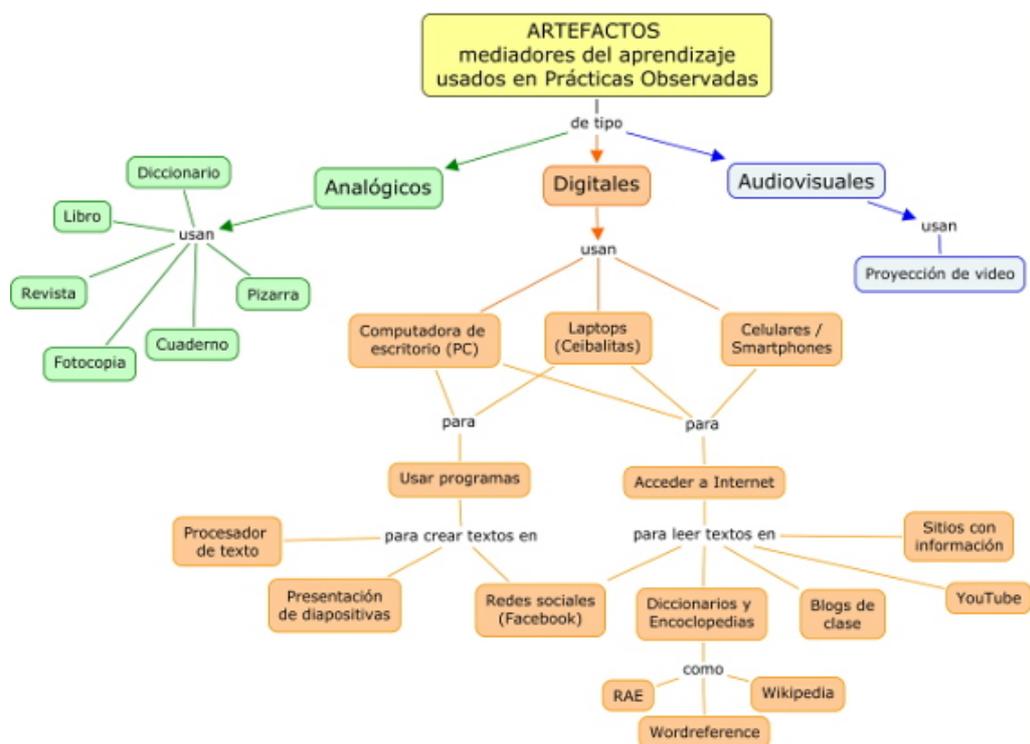


Ilustración 1: Artefactos mediadores del aprendizaje usados en OP

En el siguiente nivel de análisis, el propósito fue agrupar los datos resumidos de la tabla sintética comparativa en función de las prácticas de lectura y de escritura, según categorías que fueron elaboradas a partir de las observaciones:

Prácticas de lectura:

- Lectura de exploración: La que realizan de forma rápida y superficial con el propósito explícito o evidente de encontrar cierta información y recuperarla.
- Lectura de comprensión: La que realizan de forma detenida, sin el propósito de encontrar nada específico.
- Lectura de socialización: Lectura en voz alta de un texto, para hacerlo conocido por todo el grupo.

Prácticas de escritura:

- Escritura de registro: Apuntes de clase, registro de dictados de las profesoras y de lo que sea escrito en la pizarra.
- Escritura de creación: Elaboración de textos propios de los alumnos.
- Escritura de evaluación: Respuestas a preguntas o consignas con el fin explícito de evaluar y calificar.

De este proceso de categorización se obtuvieron dos páginas con una tabla cada una, una Tabla de Análisis de prácticas de lectura, y una Tabla de Análisis de prácticas de escritura (se adjuntan en el anexo). En cada una de las categorías presentadas se identificó: en qué observación aparece, los artefactos usados (tanto analógicos como digitales), las interacciones ocurridas y, en el caso de las prácticas de escritura, las producciones textuales resultantes.

En un nivel descriptivo, al observar la tabla de análisis de prácticas de lectura se encontró que en doce de las diecisiete clases observadas hubo lectura de exploración, en once hubo lectura de comprensión, y en diez clases hubo lectura de socialización. Solamente en una de las clases no hubo ninguna práctica de lectura, mientras que en cuatro clases se implementó un único tipo de práctica, en siete clases se desarrollaron dos tipos, y en cinco clases se realizaron los tres tipos de práctica de lectura identificados (Tabla 2). De las cuatro clases donde las docentes propusieron un único tipo de lectura, tres de ellas presentaron lecturas de exploración, mientras que la otra desarrolló lecturas de socialización.

Práctica observada	Cantidad de tipos de práctica de lectura
OP1a	2
OP1b	0
OP1c	1
OP2a	3
OP2b	2
OP2c	2
OP2d	3
OP3a	2
OP3b	1

Práctica observada	Cantidad de tipos de práctica de lectura
OP3c	1
OP3d	2
OP4a	3
OP4b	1
OP5a	2
OP5b	2
OP5c	3
OP5d	3

Tabla 2: Cantidad de tipos de práctica de lectura en cada OP

Para las prácticas de lectura de exploración, los alumnos utilizan diversos artefactos: analógicos (fotocopias, cuadernos, revistas y diccionario) y digitales (sitio web del Diccionario de la Real Academia Española, sitio web de Wordreference, Wikipedia, Blog de clase y otros sitios relativos a la información puntual que necesitan). La lectura de exploración en ocasiones se desprende directamente de la consigna de la docente (OP2a, OP3c, OP3d, OP4b), al pedir que busquen la definición de una palabra, busquen en el cuaderno cuando trabajamos [un tema], buscar la página [x], explorarla, buscar ciertos elementos...

La mayoría de las veces es una lectura exploratoria espontánea (OP2a, OP2b, OP2c, OP2d, OP3b, OP3d, OP4a, OP4b, OP5a, OP5b, OP5c, OP5d): cuando van a un texto con un fin específico usan *scroll* y van más rápido, buscan en internet información vinculada al tema que se está hablando en clase, buscan automáticamente una definición cuando surgen dudas, buscan fragmentos a seleccionar dentro de las fotocopias, hojean revistas para elegir un texto, algunos exploran otras entradas del blog más allá de aquella en la que están trabajando, hacen *scroll*, cuando leen sitios en internet, se quedan unos segundos en cada uno y pasan a otra pestaña, pasan haciendo *scroll* y mirando imágenes.

En todas estas situaciones los alumnos recurren a la lectura exploratoria para completar una tarea de escritura, para evacuar una duda, o para recoger información que inmediatamente vuelcan en una participación oral. Al explorar un texto, tanto analógico como digital, los alumnos prestan atención a elementos paratextuales: títulos, imágenes, recuadros, pero en

ninguna de las prácticas esta acción fue parte de la consigna.

La lectura de exploración no fue percibida en ninguna OP como una práctica compartida con otros, aunque se hiciera en grupos. La realizan en silencio y sin comentarios entre los alumnos sobre lo que encontraban. En cambio, la lectura de comprensión sí enmarca interacciones entre los alumnos: comentan lo que van leyendo y se dictan textos, aunque estas interacciones son precedidas por un tiempo de lectura silenciosa e individual.

Si bien la lectura de comprensión fue realizada con artefactos analógicos (fotocopias, revistas) y digitales (tablet, laptops y computadoras de escritorio), se percibieron algunos aspectos singulares para los propósitos de este trabajo. Cuando el formato no estaba consignado por la docente (OP1a, OP2c) algunos alumnos optaron por la lectura del cuaderno, mientras que otros prefirieron leer el texto desde un sitio web. Estas preferencias luego fueron corroboradas por los alumnos durante la entrevista (EA2). En los otros casos (OP2a, OP2b, OP3a, OP4a, OP5a, OP5b, OP5c, OP5d), la lectura estuvo pautada para ser realizada desde las pantallas, mientras que sólo en una clase (OP3d) se solicitó la lectura desde revistas.

En las diez clases en que se realizó lectura de comprensión digital (OP1a, OP2a, OP2b, OP2c, OP3a, OP4a, OP5a, OP5b, OP5c, OP5d) se observó que ésta se hacía tanto en grupos como de forma individual. Los grupos mostraron claras dificultades para concentrarse e iniciar la tarea, conversaban y se reían por varios minutos. En la lectura individual no se encontró esta demora para el inicio. Para la lectura digital individual, los alumnos de las OP2 y OP5, por ejemplo, recurrieron a sitios de noticias, wikipedia, foros, presentaciones, textos en pdf y miraron videos de YouTube que incorporaban texto. Los otros grupos tenían indicaciones directas de lectura desde un sitio o desde un texto digital específico.

Por otro lado, en siete de las diez clases (OP2a, OP2d, OP3a, OP5a, OP5b, OP5c, OP5d) se halló que la lectura tenía la función de aportar información para el desarrollo de prácticas de escritura de creación. Estas lecturas las desarrollaron en formato digital, salvo una de ellas, OP5d, donde dos alumnos leyeron un cuento fotocopiado. Los productos de escritura de estas prácticas fueron en su totalidad digitales, aunque en las OP2 y las OP5 algunos alumnos

tomaban apuntes o hacían sus borradores en sus cuadernos.

Las prácticas de lectura con el fin de socialización de los textos aparecieron en diez de las clases observadas (OP1a, OP1c, OP2a, OP2c, OP2d, OP3a, OP4a, OP5a, OP5c, OP5d). De éstas, nueve partieron de consignas que indicaban la lectura de textos digitales. La décima clase, OP1c, consistió en la lectura en voz alta de un acto completo de una obra de teatro que estaba trabajando la docente. En esta práctica, la profesora había solicitado a los alumnos que concurrieran con laptops o celulares que les permitieran la lectura digital; sin embargo, pocos lo hicieron, por lo que se realizó la lectura tanto de formatos digitales como analógicos.

Al tratarse de lecturas colectivas, se pudo observar y registrar las percepciones de los alumnos sobre la tarea. En varias prácticas de lectura de socialización apareció de forma recurrente el comentario sobre la dificultad de leer a causa del pequeño tamaño de la fuente o de la pantalla (en particular cuando leían desde celulares). Esto se encontró en las OP1 y OP3. Otro comentario reiterado era el que indicaba que “se habían perdido”. Esto sucedía sobre todo con textos de varios párrafos, no así con definiciones. Los alumnos señalaban la pantalla con el dedo para poder seguir la lectura en textos de más extensión. También se vieron dudas y errores en la lectura de las palabras más complejas, aunque sucedieron tanto en la lectura digital como en la analógica. Estos problemas manifestados por los alumnos en las clases fueron expresados por ellos nuevamente en las entrevistas.

Las prácticas de escritura, tal como se planteó antes, fueron clasificadas según sus funciones en escritura de registro, de creación y de evaluación. Esta última ocurrió solamente en una de las prácticas observadas (OP1a). Se creyó pertinente distinguirla de las de creación, porque la consigna fue escribir lo que los alumnos recordaran sobre un tema específico, contando con un banco de palabras como guía. Por esta razón, los estudiantes no podían decidir ni el formato ni el contenido de sus textos, lo que los alejaba decididamente de las producciones de creación.

La escritura de evaluación fue hecha en “hojas de escrito” (materiales propios de la institución que se entregan en instancias de evaluación). El uso de este tipo de material generó

automáticamente un clima de cierta tensión, silencios y conversaciones en voz baja, “clandestinas”. Durante la escritura, los alumnos se inclinaban sobre las hojas, reflexionaban en silencio sobre qué escribir o cómo avanzar. Las interacciones entre ellos se daban para dar o pedir ayuda, aunque de forma sutil, ya que la consigna planteaba que el trabajo era individual. También hubo interacciones entre la docente y varios alumnos, a los que ella dio explicaciones u orientaciones.

La escritura de registro fue la más habitual: se realizaron prácticas de este tipo en diez de las diecisiete observaciones. La estructura se reiteró en la mayoría de las clases: las docentes registraban en la pizarra textos breves o esquemas, que luego pidieron a sus alumnos que copiaran en los cuadernos. Únicamente en una práctica (OP3a) la consigna especificó que la copia fuera en procesador de textos. Estas prácticas mantienen interacciones verticales: las docentes explican, organizan, preguntan, dictan o dan instrucciones a los alumnos. Por su parte, ellos le preguntan a su profesora si surgen dudas, y copian. Nunca hay interacciones entre los estudiantes mientras realizan este tipo de escritura.

Las prácticas de escritura de creación ocurrieron en siete clases observadas, de las docentes D2, D3 y D5. Desde las consignas, las tres solicitaron siempre artefactos digitales a utilizar: procesador de textos (Word y Writer) o presentación de diapositivas (Impress). Sin embargo, en los grupos de D2 y D5 varios alumnos recurrieron a sus cuadernos para apoyar sus procesos de escritura: sacaron apuntes y elaboraron textos en borrador que a continuación pasaron a formato digital.

En la observación de estas prácticas de escritura de creación con artefactos digitales, se encontró que los alumnos suelen realizarla en grupos, de forma colaborativa, ya sea indicado por las docentes o no. Cada grupo se conforma con dos o tres alumnos y una computadora. En todos los casos se observó que no había dotación de computadoras para que trabajaran de forma individual todos los alumnos, aunque sí muchos de ellos.

Es importante hacer notar que en las prácticas de escritura de creación en formatos analógicos no se observó ningún caso de escritura colaborativa. Ésta no fue propuesta en la consigna de las docentes, pero tampoco se desarrolló espontáneamente desde los alumnos. Por el contrario, al escribir en formato analógico, lo hicieron de manera individual.

En el análisis de las prácticas de escritura de creación con artefactos digitales, se observó que los alumnos rápidamente tienden a asumir distintos roles que permiten una producción de texto auténticamente colaborativa. Estos roles son denominados como: Observador, Déictico y Escriba.

En la siguiente ilustración son ubicados según el grado de proximidad a la computadora y el nivel de participación en la actividad:

Roles asumidos durante la escritura colaborativa digital (intercambiables)



Ilustración 2: Roles asumidos durante escritura colaborativa digital

En los equipos formados por dos alumnos, se notó que uno de ellos asumía el rol de escriba, tomando la laptop o acercándose más al teclado de la computadora de escritorio, y manejando tanto el teclado como el mouse. El escriba toma decisiones sobre la navegación, la selección de texto, y la escritura en sí, pero frecuentemente dialoga con su compañero de equipo para tomar esas decisiones de forma consensuada.

El que no escribe puede asumir el rol de deíctico o el de observador. Éste último representa al que mantiene silencio, mira lo que hace el escriba, pero no hace sugerencias ni comentarios. El observador se mantiene más alejado de la computadora.

El rol intermedio es el deíctico. Éste participa de forma activa en la construcción del texto, hace aportes y comentarios, sugiere búsquedas, agregar, eliminar o modificar texto, y refuerza

permanentemente lo que dice que el gesto de señalar la pantalla. En los equipos de tres alumnos, cada uno de ellos asume uno de los roles, mientras que en los equipos de dos, uno es escriba y el otro puede ser deíctico u observador, o bien alternar entre uno y otro rol.

Estos tres roles suelen ser intercambiables, pero los intercambios son hacia el rol más cercano en cuanto a actividad y a proximidad a la computadora. Es decir, un alumno en el rol de observador puede pasar a un rol deíctico, y viceversa. De la misma forma, uno en rol deíctico puede tomar el teclado o la laptop y asumir el rol de escriba, dejando al escriba inicial en el rol deíctico, y el escriba puede ceder el dominio de la computadora y pasar a ser un deíctico.

En todos los casos de escritura de creación digital colaborativa, los alumnos interactuaron entre ellos para proponer elementos o descartar otros, dictar, sugerir mejoras y negociar sobre qué escribir, qué agregar o eliminar y por qué hacerlo. En particular en el grupo del taller de escritura, se registraron en todas las prácticas reflexiones sobre el uso del lenguaje y la ortografía. Este grupo ya tenía construido un fuerte hábito de escritura de este tipo, dado que dedicaban dos horas semanales durante todo el año a esta práctica. Aquí fue donde se encontró con mayor potencia un aprendizaje metalingüístico del uso de la lengua, con estudiantes constantemente negociando sobre qué y cómo escribir.

3.3.2. Análisis de las producciones

Una vez analizadas las observaciones de práctica, se procedió al análisis de los textos producidos por los alumnos. En un primer nivel pareció útil sistematizar las ochenta y cinco producciones en una tabla, donde se consignaran algunos datos característicos de las mismas. Se decidió organizarlas según los siguientes aspectos:

- Codificación del texto: G – N° de grupo – N° de texto.
- N° de OP en la que se produjo: número y letra, o “ninguna” si no fue observada su producción.

- Tipo de escritura: escritura de registro, escritura de creación, escritura de evaluación.
- Formato original: digital, analógico
- Medio usado para la producción: Cuaderno – Hoja de escrito – Procesador de texto – Presentación de diapositivas – Redes sociales (Facebook)
- Género discursivo: Descripción literaria, Apuntes y copia del pizarrón o de un texto, Explicación (respuesta a pregunta), Informe, Narración (cuento, anécdota), Folleto de promoción, Reseña o resumen, Libro *tráiler*, Artículo de opinión.
- Carácter: Borrador o Versión final
- Autoría: Individual o colectiva

Cabe hacer aquí una aclaración de tipo teórica. Siguiendo a Bajtín, se entiende por género discursivo un tipo de enunciado relativamente estable perteneciente a cierta esfera del uso de la lengua. Los géneros discursivos son heterogéneos, porque “en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida de que se desarrolla y se complica la esfera misma” (Bajtín, 248:1982). Los géneros discursivos identificados en este análisis fueron denominados por la investigadora del presente trabajo, teniendo en consideración su intención, estructura, silueta y características lingüísticas propias.

Esta primera sistematización arrojó algunos datos de tipo cuantitativo, que fueron procesados en gráficos para visualizar mejor el corpus de textos que se debía analizar. Se encontró así que 24 de los 85 textos habían sido producidos en prácticas no observadas: 11 correspondían a prácticas de escritura de registro, 2 a escritura de evaluación, y 9 a escritura de creación. De los 61 textos que fueron creados en prácticas observadas o a raíz de éstas (como tarea domiciliaria), 23 pertenecían al grupo de la Docente 1, 8 al de la Docente 2, 19 al de la Docente 3, 2 al de la Docente 4 y 9 al de la Docente 5.

A continuación se presentan los gráficos, cuyos datos pueden ser ilustrativos para los lectores:

Textos según prácticas observadas en las que se produjeron

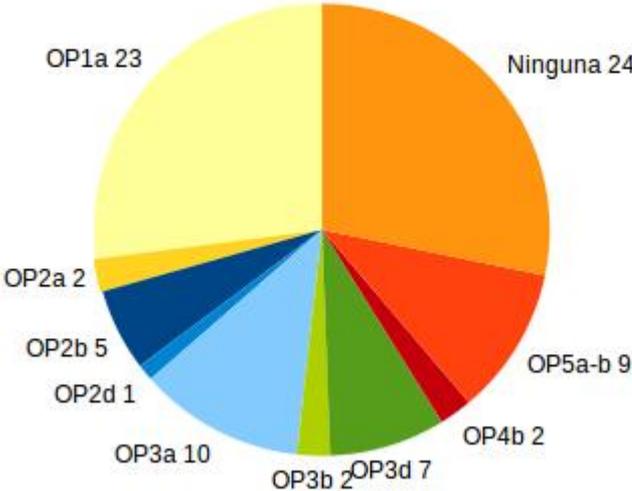


Ilustración 3: Cantidad de textos según prácticas en las que se produjeron

Tipos de prácticas de escritura en textos analizados

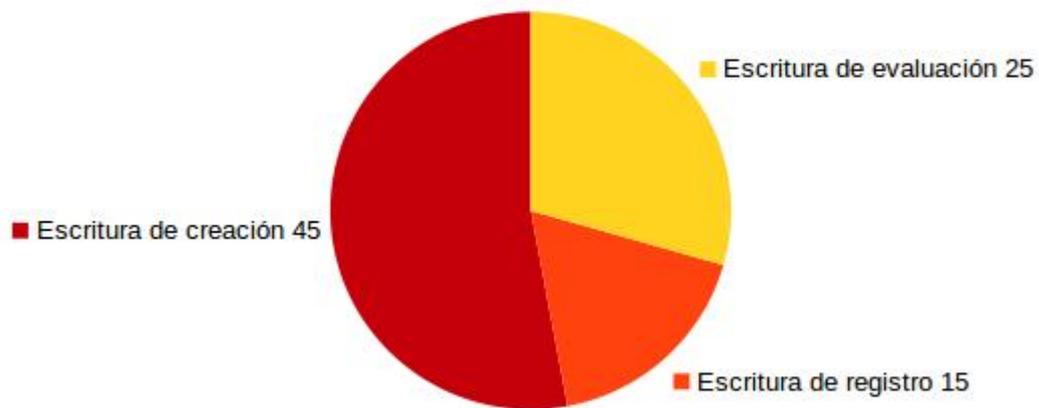


Ilustración 4: Tipo de práctica de escritura en los textos

Géneros discursivos de textos producidos



Ilustración 5: Géneros discursivos de los textos producidos



Ilustración 6: Autoría de los textos producidos

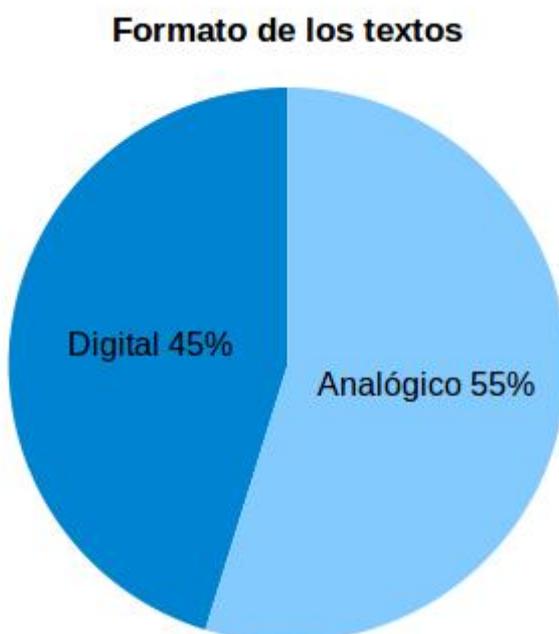


Ilustración 7: Formato de los textos

Artefactos usados en la producción de textos

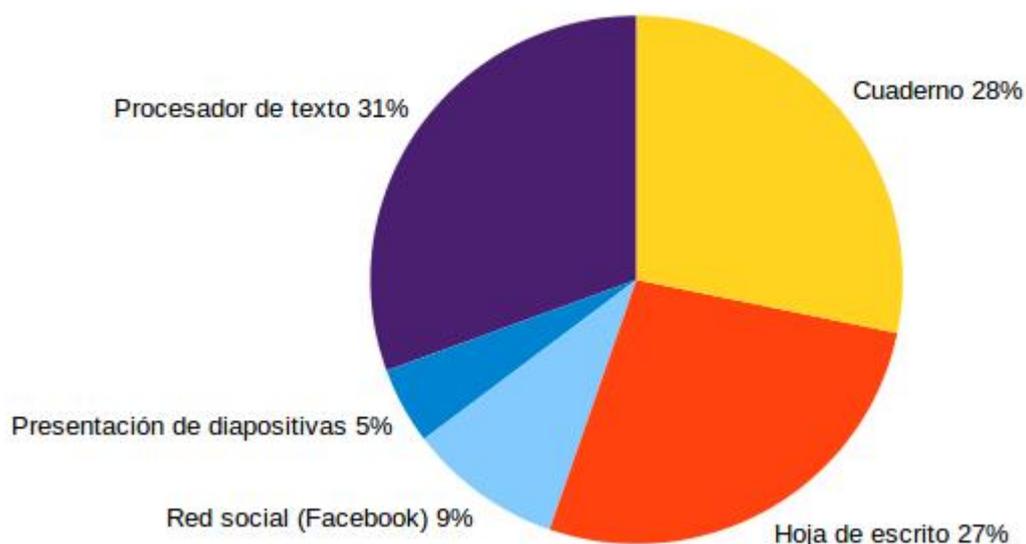


Ilustración 8: Artefactos usados en la producción de textos

Una vez sistematizados los textos, se inició el nivel 2 de análisis de los textos, vinculando una categoría con otra. La primera relación explorada fue la los tipos de práctica de escritura en función de los formatos. Así se halló que todos los textos de escritura de evaluación fueron realizados en formato analógico. La gran mayoría (23 de 25) pertenece a la práctica OP1a, mientras que los dos restantes fueron realizados por alumnos del grupo 2 en una práctica no observada. Al no contar con escritura de evaluación digital no se pudo realizar comparaciones directas de las producciones en ambos formatos. Sin embargo, quedó pendiente una interrogante que podría ser retomada en futuras indagaciones: en los grupos de docentes tendientes al uso de tecnología, ¿con qué frecuencia se realizan pruebas escritas en formato digital?

Luego se observaron los dieciséis textos de escritura de registro. De éstos, cinco se produjeron en la práctica OP2b, y los demás en otras prácticas no observadas de los grupos 1, 2 y 4. Solamente los cuatro del grupo 1 fueron hechos en formato digital, en un entorno particular: la red social Facebook. La Docente 1 promovió como práctica regular el uso de un grupo cerrado en Facebook, en el cual, entre otras actividades, les solicitaba a los alumnos que

participaran subiendo una síntesis de los apuntes de cada clase, los que eran considerados para calificación.

Finalmente, se observaron los cuarenta y cinco textos de escritura de creación. Este tipo de práctica de escritura fue la única de la cual se recabaron textos producidos por alumnos de todos los grupos. Los géneros discursivos de estas prácticas de escritura fueron los más variados: artículos de opinión, explicaciones, folletos de promoción, informes, libro tráilers, narraciones, reseñas o resúmenes. Aquí también se halló el uso de formatos analógicos y digitales, inclusive con un mayor peso en el digital: de las cuarenta y cinco producciones de creación, solamente diez fueron realizadas en papel, todas ellas en los cuadernos de los alumnos. Estas producciones analógicas toman tres géneros discursivos de los mencionados: narración, reseña e informe. Todas tienen un autor individual salvo una, G3.01, cuyo autor es colectivo.

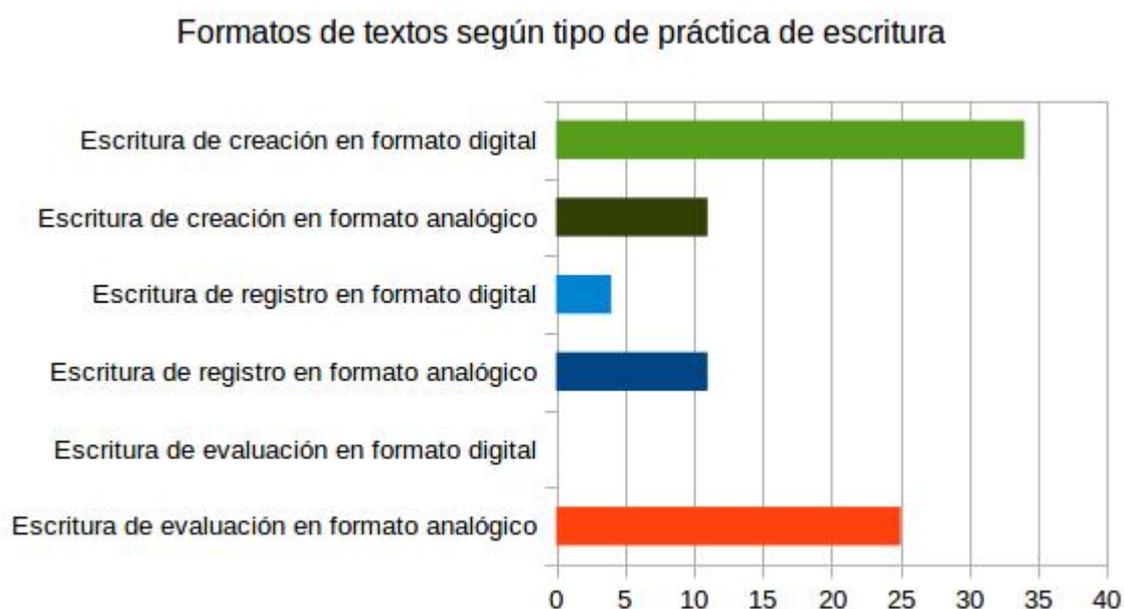


Ilustración 9: Formatos de textos según tipo de práctica de escritura

Las producciones de creación digitales, entonces, sumaron treinta y cinco, cubrieron los siete géneros discursivos encontrados en este tipo de práctica de escritura, y casi la mitad de ellas (dieciséis) presentan un grupo de alumnos como autor colectivo.

Escritura de creación en formato digital

Autor individual o colectivo

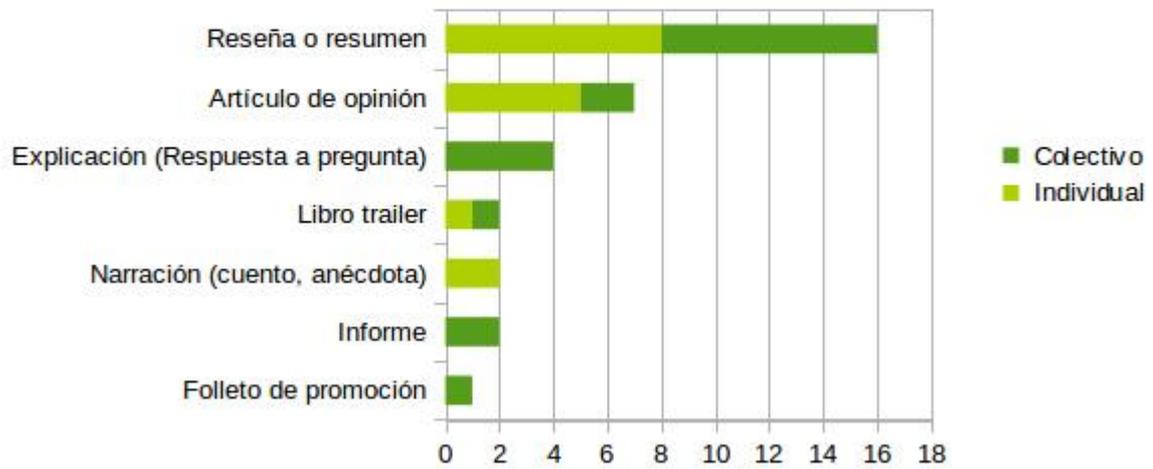


Ilustración 10: Textos de creación en formato digital según autores y género discursivo

Escritura de creación en formato analógico

Autor individual o colectivo

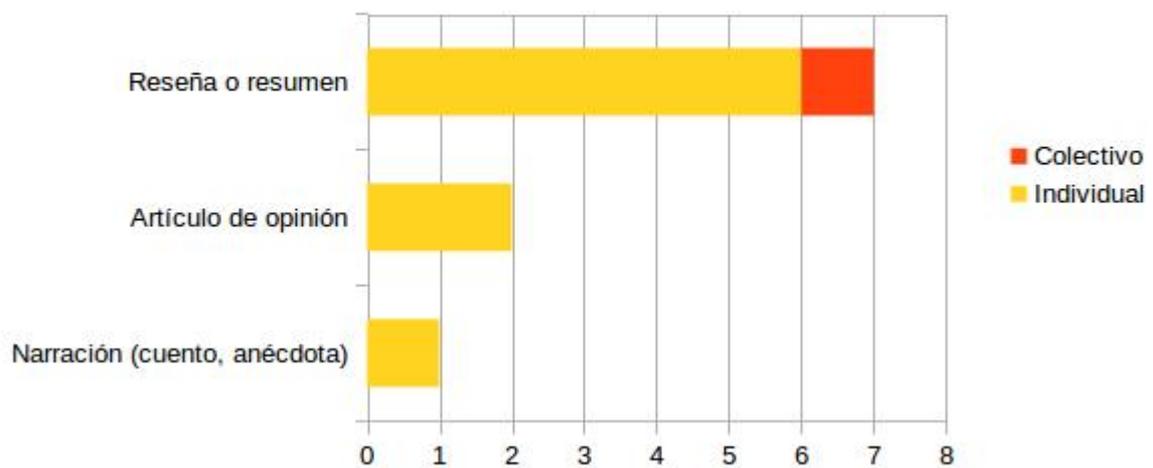


Ilustración 11: Textos de creación analógicos según autores y género discursivo

Puede ser interesante detenerse en los medios digitales elegidos por las docentes (cuando fue indicado en las consignas) y los alumnos (cuando tuvieron libertad de elección):

- Cuatro “posteos” en Facebook, del grupo 1, donde desarrollaron explicaciones. Todas son de autores colectivos, ya que los textos fueron creados colaborativamente a partir de un texto inicial creado por un alumno, que fue enriquecido y extendido luego por sucesivos comentarios de los compañeros.
- Cuatro presentaciones de diapositivas, del grupo 3, en las que realizaron libro tráilers. Tres son de autores individuales, una de autor colectivo.
- Veintiséis documentos de procesador de texto, de los grupos 2, 3 y 5, en los que los alumnos hicieron artículos de opinión, folletos de promoción, informes, narraciones y reseñas. Once son de autores colectivos. El único género discursivo que presenta exclusivamente autores individuales es la narración.

Producciones digitales según medio usado



Ilustración 12: Producciones digitales según medio usado

En la siguiente infografía se representa la variedad dentro de los textos digitales de creación: los medios, los géneros discursivos y el tipo de autoría. Los tamaños representan la proporción de cada uno en la totalidad de 35 textos.



Ilustración 13: Textos digitales de escritura de creación, medios, géneros discursivos y autores

3.3.3. Análisis de las entrevistas

Se realizó el primer nivel de análisis de las entrevistas usando el programa de análisis de datos cualitativos Atlas TI (versión 6.0). Esta etapa se guió por los objetivos específicos 2 y 3: indagar las percepciones de los alumnos sobre sus prácticas letradas con y sin medios digitales, y explorar las percepciones de sus docentes sobre estas prácticas letradas en el aula de lengua.

En este nivel se codificaron las cinco entrevistas docentes -identificadas como ED1, ED2, ED3, ED4 y ED5- y las cinco entrevistas grupales a alumnos -nombradas como EA1, EA2, EA3, EA4 y EA5-. Los códigos usados fueron construidos a partir del análisis realizado en las observaciones de prácticas. De esta forma, se codificaron 817 citas, con las siguientes categorías y códigos:

Categoría “Prácticas letradas”

- Subcategoría Prácticas de Escritura
 - Código Escritura de creación. Dentro del cual se reconocen menciones a los géneros discursivos observados en las prácticas: Narraciones, Libro tráilers., Reseñas, Artículos de opinión, Descripción.
 - Código Escritura de registro. Dentro del cual se reconocen menciones al género discursivo Apuntes y copia del pizarrón o de un texto.
 - Código Escritura de evaluación. Al hacer referencia a este tipo de escritura, los sujetos no ejemplificaron con ningún género discursivo.
- Subcategoría Prácticas de Lectura

- Código Lectura de exploración: La que realizan de forma rápida y superficial con el propósito explícito o evidente de encontrar cierta información y recuperarla.
- Código Lectura de comprensión: La que realizan de forma detenida, sin el propósito de encontrar nada específico.
- Código Lectura de socialización: Lectura en voz alta de un texto, para hacerlo conocido por todo el grupo.

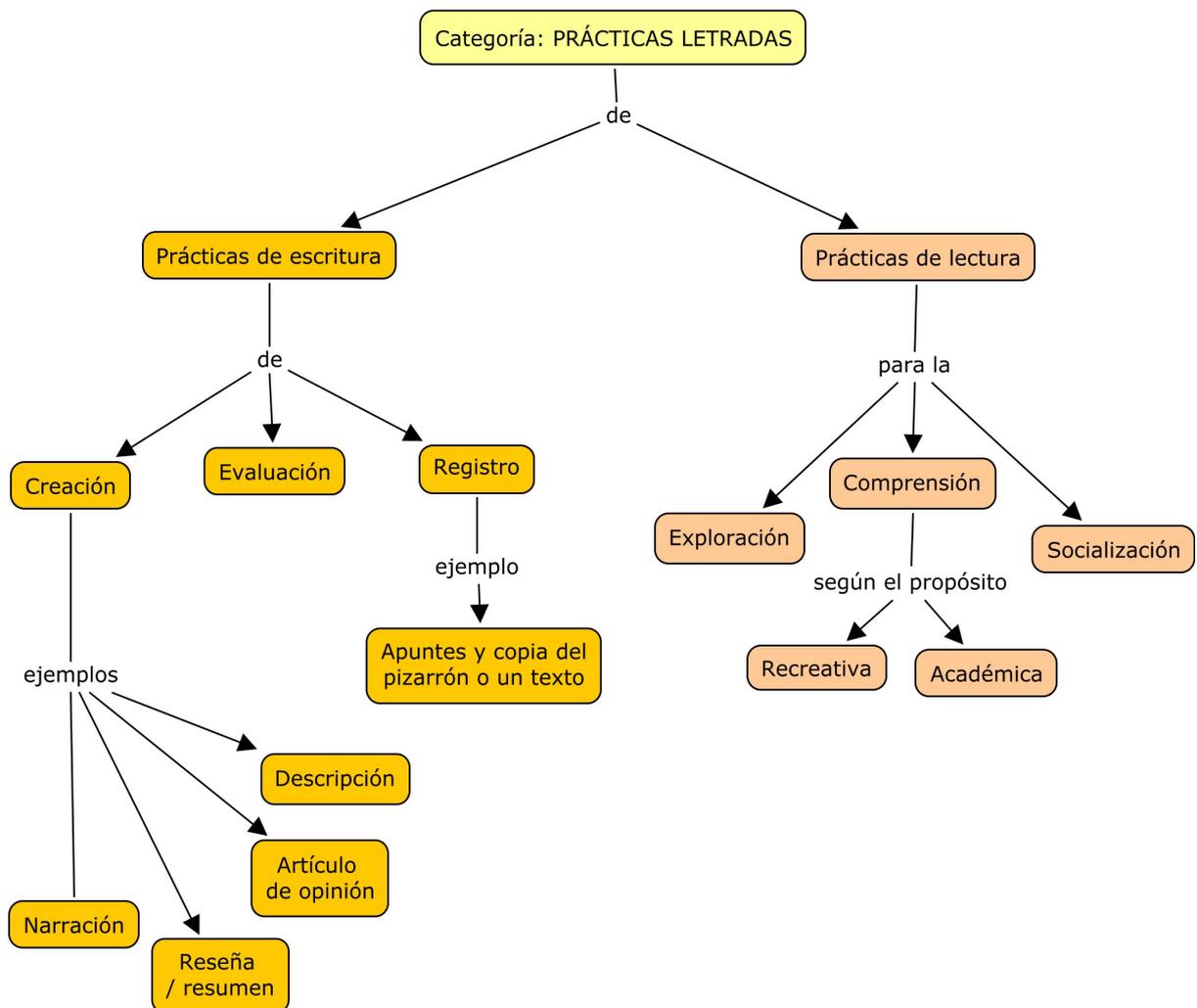


Ilustración 14: Categoría Prácticas Letradas: códigos relacionados

Categoría “Medios o artefactos”

- Código Medios Analógicos. Incluye referencias al uso de pizarra, cuadernos, fotocopias, libros, revistas o cualquier recurso en formato papel.
- Código Medios Audiovisuales. Incluye menciones de televisión o proyección de videos en una pantalla central.
- Código Medios Digitales. Incluye todas las referencias a hardware (computadoras, laptops, ceibalitas, celulares, etc.) y software (programas de ofimática, redes sociales y otros sitios de Internet).

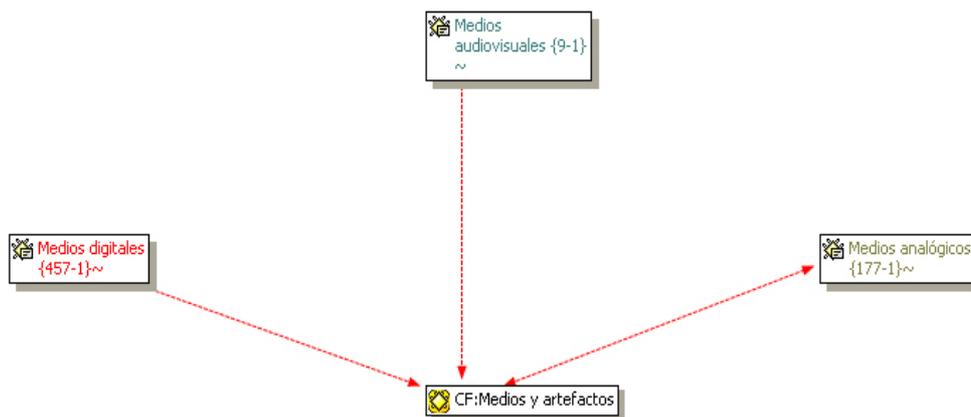


Ilustración 15: Medios y artefactos: mapa de Altas Ti

En la categoría “Medios y artefactos”, se contabilizaron: 177 citas codificadas como “Medios analógicos”, 9 citas codificadas como “Medios audiovisuales” y 457 citas codificadas como “Medios digitales”, tal como presenta el mapa extraído del software Atlas Ti. Estas cantidades son consecuentes con la diversidad de elementos que componen cada código, la cual puede observarse en la ilustración siguiente.

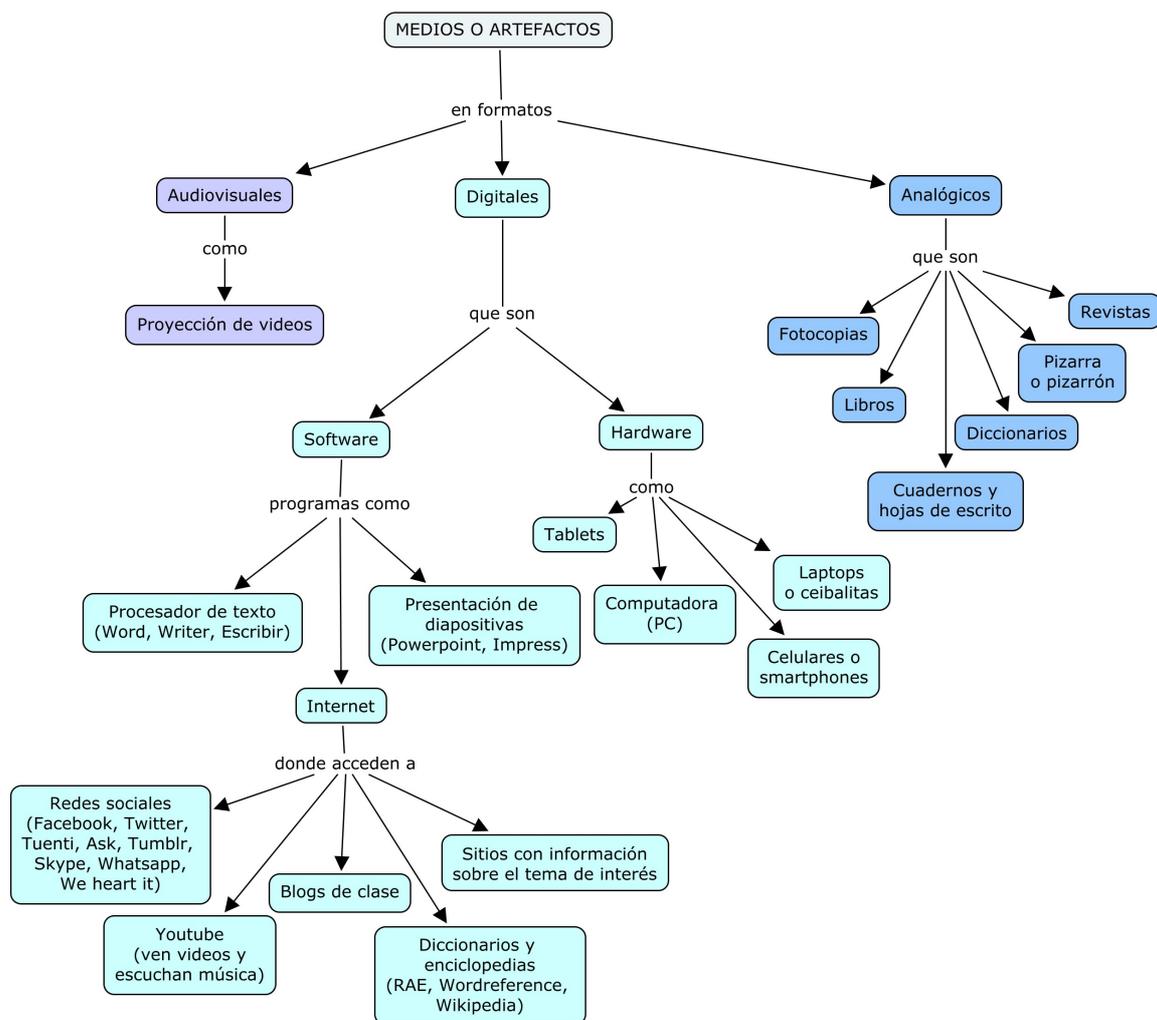


Ilustración 16: Categoría Medios o artefactos: códigos relacionados

Se incorporó además una categoría “Usos de la lengua” en la que analizar las percepciones de los sujetos que respondan a la pregunta “¿creen que se modifica la forma de leer y escribir, según sea en formatos analógicos y digitales?” A partir de las respuestas de los sujetos entrevistados, se construyeron los siguientes códigos:

Categoría “Usos de la lengua”

- Código Conciencia lingüística (Reflexión metalingüística). Integra menciones a cómo toman decisiones sobre sus procesos de lectura y escritura. También se consideran reflexiones directas de los sujetos sobre el uso de la lengua.

- Código Ortografía y procesos de corrección. Integra menciones a la ortografía y a la forma en que corrigen los textos los sujetos.
- Código Caligrafía, prolijidad y legibilidad. Integra referencias a la posibilidad de comunicar a través de la escritura, y la caligrafía y la prolijidad como obstáculos o medios para hacerlo.

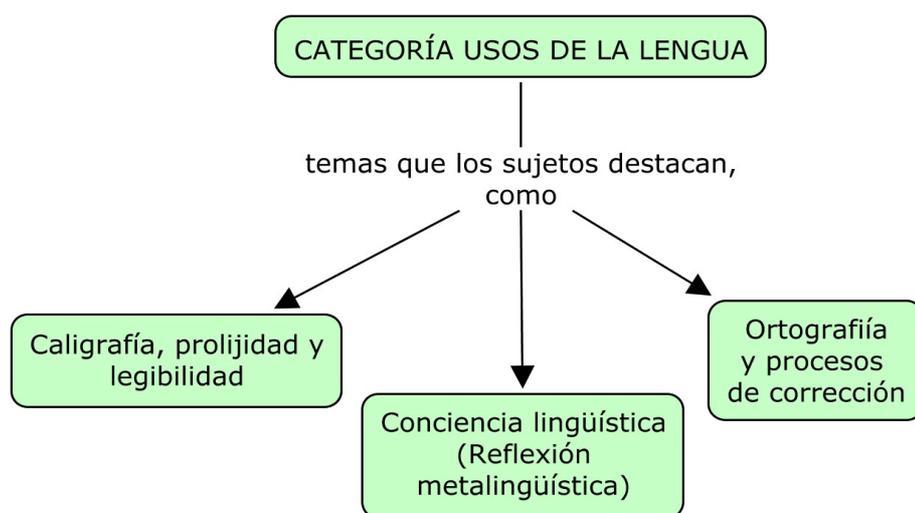


Ilustración 17: Categoría Usos de la lengua

Una vez se codificaron las diez entrevistas, se procedió al guardado de archivos independientes con las citas codificadas dentro de cada categoría. Llegado este punto en el análisis, se realizó la exploración en profundidad dentro de cada categoría; durante este proceso se tomaron algunas decisiones relevantes. Cierta cantidad de citas en las categorías de Prácticas letradas y Medios consistían en narraciones de sucesos de aula, planificaciones y clases dictadas en las entrevistas a docentes, y tareas realizadas con y sin tecnología según lo solicitado, en las entrevistas a alumnos. Estas citas fueron identificadas, pero posteriormente se decidió excluirlas del análisis, dado que este trabajo de investigación no tiene entre sus objetivos identificar o clasificar las prácticas de aula implementadas con y sin medios digitales. En cambio, se ahondó en aquellas declaraciones que reflejaran las percepciones de los sujetos sobre dichas prácticas, sus concepciones y sus reflexiones. Sin perjuicio de ello, en futuros proyectos podrían retomarse los datos aquí relegados para un análisis más centrado en lo didáctico.

3.3.3.1. Prácticas letradas digitales y analógicas: la visión desde los sujetos

En la categoría “Prácticas letradas”, se observaron los formatos que prefieren los alumnos entrevistados para realizar lectura y escritura, distinguiendo entornos personales (recreativos) y académicos. A continuación se observaron los hábitos de lectura y escritura en cada formato, y se analizó la relación entre los géneros discursivos y los medios preferidos para desarrollarlos.

Preferencias

En las entrevistas grupales a alumnos, se les preguntó a los 29 entrevistados qué formatos preferían para la lectura y la escritura, dentro del ámbito liceal y fuera de él. De sus respuestas se extrajeron los siguientes datos:

Para...	Lectura recreativa	Lectura académica	Escritura recreativa	Escritura académica
Prefieren formato digital	11	8	21	22
Prefieren formato analógico	17	20	5	6
Les es indistinto	1	1	3	1

Tabla 3: Preferencias de formatos para lectura y escritura de los alumnos

Desde la tabla se puede percibir con claridad una importante predilección por la lectura en formatos analógicos, mientras que en prácticas de escritura eligen el formato digital. Estas decisiones fueron extensamente fundamentadas por los alumnos, y las principales causas serán desarrolladas en profundidad en apartados posteriores. La lectura en formatos analógicos les permite mayor concentración -y en consecuencia, según ellos explican, mejor comprensión – y les facilita el proceso visual que implica esta práctica. En cambio, la escritura en formatos digitales ofrece mayores ventajas ante la misma práctica en formato analógico: facilita los procesos de corrección y elaboración de texto, y les habilita producciones mejor presentadas y organizadas, más allá de su propia caligrafía y sus

dificultades o dudas ortográficas.

A fin de visualizar la situación, se promediaron los resultados de preferencias de formato para lectura, por un lado, y preferencias de formato para escritura, por otro. A continuación se presentan los gráficos que representan la elección de los alumnos:



Ilustración 18: Preferencias de formatos para lectura de los alumnos



Ilustración 19: Preferencias de formato para escritura de los alumnos

Hábitos de lectura y escritura

Se elaboró una tabla en la que se recogieron las declaraciones de los 29 alumnos entrevistados en cuanto a sus hábitos de lectura y escritura, frente a la pregunta: en una semana normal, ¿con qué frecuencia leen y escriben, cuándo y por qué lo hacen? El lapso de una semana se consideró razonable para que los alumnos narraran sus experiencias cotidianas. Seguidamente, se codificaron las respuestas según el entorno en que ocurría cada práctica: académico (lectura y escritura en el centro educativo, o para tareas del mismo), personal (en el hogar o por motivos no académicos), celular y redes sociales (se diferenciaron del entorno personal por sus características específicas). También se identificaron respuestas que afirmaban no realizar prácticas letradas en ningún entorno.

Es pertinente aquí centrar la atención sobre la comparación entre los entornos de las prácticas de lectura y las de escritura. En las primeras, se observa que 11 alumnos relataron realizar lecturas en o para entornos académicos, mientras que 19 los hacen en entornos personales. Aquí aparecen las menciones a lecturas recreativas: novelas, cuentos, historietas, noticias. La lectura aparece así como una práctica que, si bien ocurre en número importante en el liceo, casi el doble de los alumnos la asocia a un entorno personal.

Observemos ahora las prácticas de escritura. Se muestra en la gráfica que 16 alumnos escriben en entornos académicos, mientras que solamente 4 lo hacen en entornos personales, en géneros similares al diario íntimo. Cuatro veces más alumnos escriben “para el liceo” o “en el liceo”, de los que escriben para sí mismos o para lectores del mundo extraliceal. Es significativa la diferencia. Posiblemente esta situación sea la habitual, pero se considera clave visualizarla, en función del análisis que se realiza a continuación sobre los medios usados para las prácticas letradas.

Hábitos de lectura y escritura de los alumnos

Según entorno en que se realizan

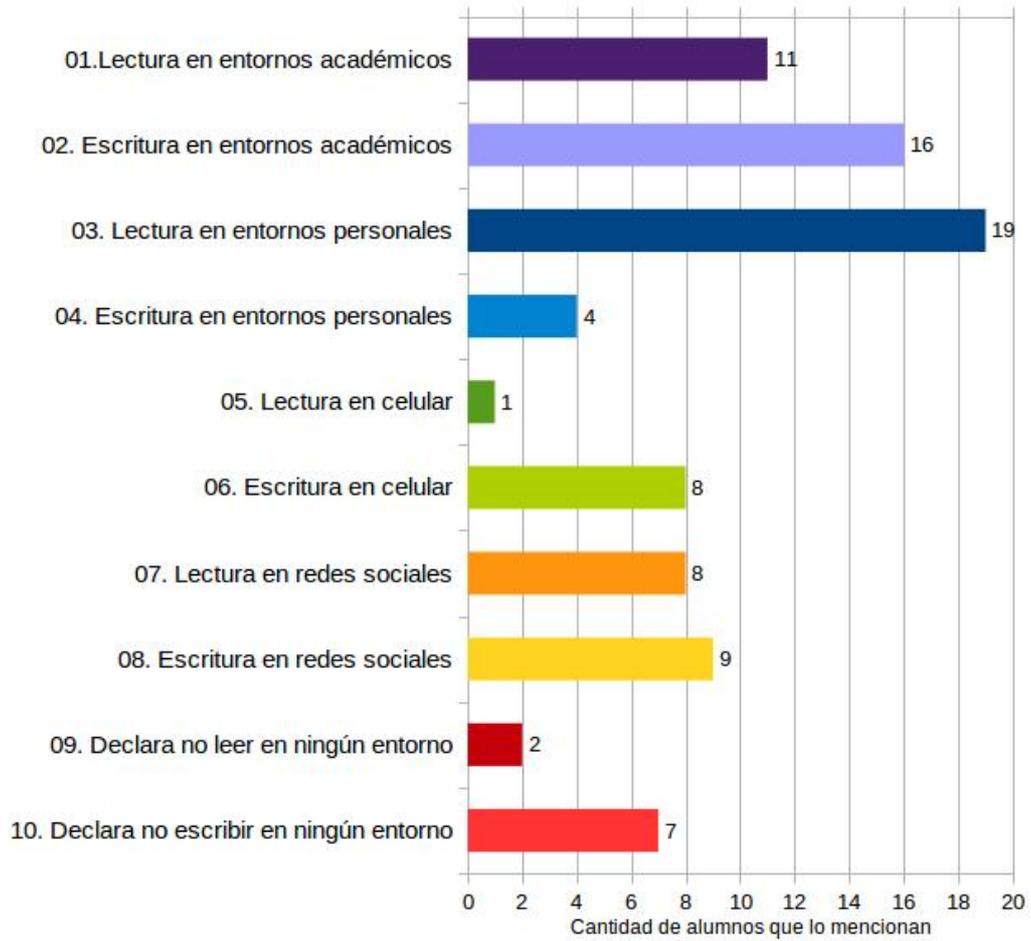


Ilustración 20: Hábitos de lectura y escritura de los alumnos, según entornos

Al adentrarse en estas prácticas, se realizó una mirada distinguiendo los distintos géneros discursivos mencionados en las entrevistas, los que fueron observados igualmente en las prácticas de aula. Con este fin, se elaboró una tabla en la que se consignaron todas las citas codificadas en cada práctica letrada (escritura de creación, escritura de evaluación, escritura de registro, lectura de comprensión, lectura de exploración y lectura de socialización). Dentro de las prácticas de escritura, se identificó el género discursivo mencionado por los sujetos entrevistados: descripción, narración, libro tráiler, reseña o resumen, artículo de opinión, apuntes o copia y prueba o examen. En el caso de las prácticas de lectura no se subclasificaron.

A continuación se generaron dos gráficos, uno para cada conjunto de prácticas, de escritura y de lectura. Se optó por gráficos de barras apiladas a fin de visualizar cada práctica en los dos formatos de medios, digitales y analógicos, de forma comparada.



Ilustración 21: Prácticas de escritura por género discursivo en medios digitales y analógicos

Al observar el gráfico anterior, se perciben algunos detalles que se consideran de relevancia para este estudio. En primer lugar, hay dos géneros discursivos que presentan menciones de los sujetos únicamente vinculados a los medios digitales: el libro tráiler y el artículo de opinión. En el caso del libro tráiler, éste consiste en un género propio del medio digital, ya que en su propia definición integra componentes audiovisuales que sería imposible crear en medios analógicos. El caso del artículo de opinión es distinto, ya que se trata de un género discursivo que perfectamente podría desarrollarse en medios analógicos. Sin embargo, todas las citas que refieren a este género provienen de la docente D5 y los alumnos de su grupo, que participan del taller de escritura digital. Para estos sujetos, la escritura del artículo de opinión, que solamente ocurría en el entorno académico del taller, se desarrollaba exclusivamente en medios digitales.

En segundo lugar, podría ser llamativa la barra correspondiente a la escritura del género narrativo: la mayoría de las citas se asocian al medio analógico. Se observó repetidamente cómo muchos alumnos entrevistados comentaron su preferencia a escribir cuentos o finales de narraciones en papel, y algunos optaban después por pasarlo a un texto digital, de forma de corregirlo o mejorarlo. Algunas ideas reiteradas fueron la dificultad para “inspirarse” o “tener ideas” frente a una pantalla, o la costumbre de crear textos con un lápiz en mano. Este género discursivo fue el más mencionado por todos los entrevistados, como se observa si comparamos con los demás géneros en el gráfico.

En tercer lugar, se resalta dentro de la escritura de registro la mayoría de citas vinculadas al medio digital. Este conjunto refleja esencialmente comentarios de las docentes entrevistadas que narran experiencias positivas de uso de la computadora para registrar clases, copiar consignas y tomar apuntes.

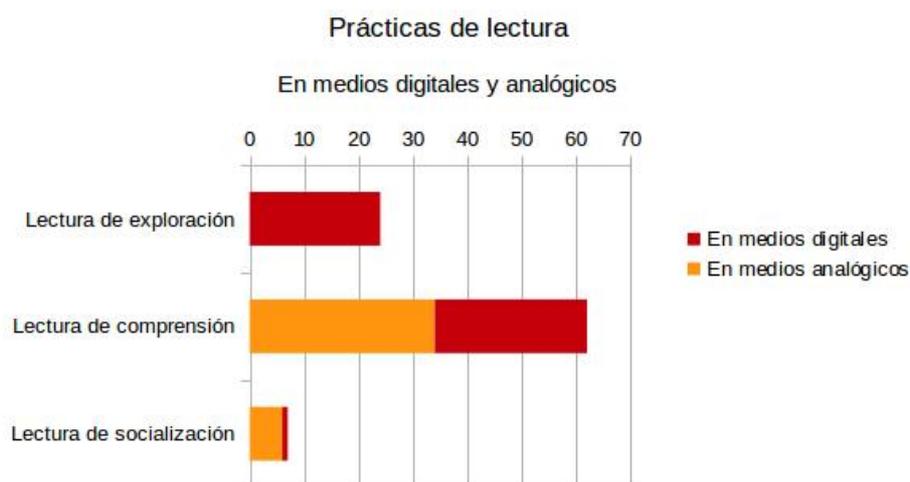


Ilustración 22: Prácticas de lectura en medios digitales y analógicos

En cuanto a las prácticas de lectura, se observa una fuerte mayoría de citas referidas a la lectura de comprensión. Éstas aparecen asociadas en número similar a los medios digitales y analógicos, ya que las docentes proponen lecturas con este fin en ambos medios en las clases, y los alumnos optan según sus preferencias personales fuera del entorno académico, tanto por un medio como por el otro. En el siguiente apartado se verá en profundidad las razones de estas preferencias. La lectura de exploración aparece mencionada siempre en asociación a los medios digitales, particularmente la búsqueda de información en la web y de definiciones en diccionarios en línea.

3.3.3.2. Medios digitales en el aula de lengua

A fin de conocer las percepciones de las docentes y los alumnos sobre los distintos formatos digital y analógico, se realizaron algunas tablas donde analizar conjuntos de citas.

Percepciones positivas

Se agruparon en primera instancia las citas referidas en forma positiva a los medios digitales, de donde se extrajo que las principales ventajas que tanto docentes como alumnos perciben en los medios digitales son la facilidad, la rapidez, el acceso a los materiales y la motivación.

La facilidad fue resaltada por las docentes D1, D3 y D4 plantearon que la conectividad y las tecnologías digitales facilitaban la realización de algunas tareas. Los alumnos de los grupos 2, 3, 4 y 5 (K, D, N, L, Q y @) reiteraron que el uso de tecnologías les hacía “más cómodo” y “más fácil” el llevar a cabo distintas tareas. También aprecian la facilidad en la búsqueda y recuperación de información para integrarla en producciones textuales, y la mejor visibilidad de los textos (P y U). Además consideran que es más fácil la escritura y los procesos de corrección, sobre los que luego profundizaron. La docente D1 manejó como una segunda ventaja la inmediatez con que trabajan sus alumnos con medios digitales. Por su parte, ocho alumnos valoraron la rapidez con que escriben y leen usando tecnologías digitales (C, J, P, U, R, T, S, @).

Un tercer aspecto positivo de los medios digitales acentuado por los sujetos entrevistados fue el acceso a materiales de estudio. Las docentes D1 y D4 consideraron una ventaja del uso de medios digitales el hecho de que brinden fácil acceso a los materiales de estudio y los textos, los que están siempre a disposición. Desde su perspectiva, los alumnos plantearon como fortaleza el acceder a los diversos materiales de todas las asignaturas desde un único medio, abaratando costos y aligerando el peso que cargan (Alumnos O, S, V, Ç).

Un último factor recalado por algunos de los entrevistados fue el motivacional. La motivación fue vinculada de forma positiva a los medios digitales por las docentes D3 y D5. D3 lo relacionó con la reciente llegada de las nuevas computadoras, y D5 enfatizó el mayor compromiso de los alumnos al usar estas tecnologías. Los alumnos usaron palabras vinculadas a estados de ánimo positivos al hablar de sus tecnologías y actividades de clase, como “contento”, “me gustaron”, “me gusta”, “más divertido” o palabras negativas para referirse a esas mismas actividades en papel, como “me cansaba” y “me aburre” (alumnos L, R, U, X).

Percepciones negativas

En una segunda instancia se agruparon las citas referidas a obstáculos, dificultades o desventajas que los sujetos percibieron sobre el uso de medios digitales para las prácticas letradas. De esta manera se encontraron planteos sobre distintos temas: los nuevos aprendizajes que las tecnologías exigen, problemas técnicos con las herramientas, cuestiones

sobre la autoría de los textos leídos y creados, inconvenientes para la lectura y la escritura y la multitarea en entornos digitales.

- Aprendizajes nuevos: Dos docentes hacen comentarios sobre instancias de nuevos aprendizajes vinculados a los medios tecnológicos. D1 enfatiza la dificultad de aprender sobre tecnologías para los adultos, oponiéndolos a la facilidad de los adolescentes (ED1, párrafo 30). D2 pone en cuestión esta facilidad, narrando cómo enseñó el uso de herramientas de ofimática (procesador de texto) y comunicación (correo) porque sus alumnos no las manejaban. (ED2, párrafo 7; ED2, párrafo 30:30). Los alumnos no hacen referencias a los aprendizajes.
- Problemas técnicos con las herramientas: Dentro de estos problemas técnicos se distingue la ausencia de herramientas y su mal funcionamiento. Las docentes D2 y D4 visualizan la falta de computadoras en clase (D2) y la carencia de conectividad y/o impresora en el hogar (D4) como algunos inconvenientes para la incorporación de medios tecnológicos en el aula. Dos alumnos hacen referencia a la ausencia de tecnología como problema. Un alumno del grupo 4 refiere a la escasez de enchufes en los salones, lo cual les obstaculiza el uso prolongado de las computadoras al agotarse las baterías. Una alumna del grupo 5, por su parte, hace ver la dificultad que traería una futura ausencia de tecnología, en caso de acostumbrarse al uso permanente. D3 menciona en una ocasión como posible problema las computadoras rotas o bloqueadas, que generan una ausencia temporal de tecnología. Tres alumnos del grupo 4 (V, T y S) comentan posibles inconvenientes en el funcionamiento de sus equipos: la memoria escasa, la carga de la batería y el tamaño del procesador que enlentece la máquina.
- Cuestiones sobre la autoría de los textos: D5 hace evidente su preocupación por la verdadera autoría de los textos producidos por los alumnos, y la facilidad de “copiar y pegar” que brinda la tecnología. Por su parte, los alumnos dirigen su preocupación a la autoría de los textos que ellos consultan en Internet. Cuestionan la confiabilidad de esos autores (grupos 3 y 5) y el nivel de los textos consultados, que puede exceder el

pertinente a educación secundaria (grupo 5).

- Inconvenientes para la lectura: La lectura en pantallas puede tener sus fuertes inconvenientes, según lo perciben los sujetos entrevistados. D1 recuerda durante la entrevista una situación de clase en la que los alumnos debían leer un texto desde los celulares y se perdían, o decían que no podían leer por el tamaño, y varios alumnos de los grupos 1, 3 y 4 (B, M, W, Z) afirman que leer un texto en pantalla les ofrece mayor dificultad que en el papel. Una de las razones que esgrimen es que en la pantalla se pierden, confunden los renglones y se entrecruzan. Otra de las razones que arguyeron alumnos de todos los grupos (B, C, H, N, O, Q, R, S, T, V) fue que el brillo de la pantalla les cansaba la vista si tenían que leer un tiempo extendido, y esto los desconcentraba.
- Dificultades para la escritura: Algunos alumnos (A, B, T, V) perciben que el escribir más velozmente en la computadora no siempre es una ventaja. Según sus relatos, al escribir rápido el texto puede resultar más confuso o con más errores, porque la rapidez es contraria a la reflexión. Sienten que en la escritura analógica piensan más antes de escribir que en la digital: “en la computadora pensás rápido” (EA4, párrafo 424). Dos alumnos (O, Y) narran sus procesos de escritura creativa frente a la pantalla y al papel, y coinciden en que en la escritura digital tienen más problemas para crear textos, para tener ideas y desarrollarlas. Cuatro alumnos (O, L, M y Z) añaden que la computadora no facilita la escritura en otros códigos no verbales, como símbolos matemáticos, dibujos y esquemas.
- Multitarea en entornos digitales: Alumnos de todos los grupos (A, C, N, O, R, S, V, W, X) coincidieron en que leer y escribir en medios digitales se les hace más difícil porque sus dinámicas y costumbres en la computadora los llevan a tener múltiples actividades abiertas (pestañas de otros sitios, programas) y van de una a otra. Los nueve alumnos que lo explicitaron afirmaron que esto hacía que se desconcentraran. Este tema se desarrolla más adelante, en el apartado sobre redes sociales en el aula.

¿Medios digitales versus Medios analógicos?

Seguidamente, se amplió la observación al conjunto de las citas codificadas como medios digitales (457) y como medios analógicos (177). En ese total se reagruparon aquellas citas de docentes y alumnos que referían a sus gustos y preferencias, así como a concepciones sobre la integración de medios tecnológicos a las prácticas de lengua en el aula. Así se analizaron las creencias que subyacen a las decisiones didácticas de las docentes en cuanto al uso de medios digitales, junto a las convicciones de los alumnos, de forma de conocer si esas decisiones coincidían con la realidad de los adolescentes investigados.

Las docentes manifiestan certeza sobre la motivación que conlleva el uso de medios digitales en el aula, ya sea por la cercanía a los usos cotidianos de los adolescentes, o simplemente porque asumen un mayor disfrute de la tarea si es con estos medios (ED1, 20; ED3, 24, 41, 60, 75; ED4, 13, 27, 37, 39). Como sintetiza la docente D3: “la motivación de la computadora es muy importante” (ED3, 60). Eligen integrar tecnologías a sus clases esencialmente como “un llamador” (ED4, 13).

Ahora bien, los alumnos no fueron tan categóricos en cuanto a sus preferencias. Como se ha visto en los gráficos sobre los formatos que eligen para sus prácticas letradas, mayoritariamente optan por usar tecnologías digitales para ayudarse en sus procesos de escritura, pero no así para las prácticas de lectura. Sin embargo, según plantean los alumnos, pocos son los docentes que les proponen actividades de escritura mediadas por tecnologías digitales, y más aquellos que las integran para prácticas de lectura de exploración y comprensión. (EA1, 66; 55:56, 114:115; EA2, 208:211, 212:215, 217, 231:233, 239:243, 255:257; EA3, 192, 193, 194, 199, 168:169; EA4, 215, 225, 188:191, 196:201, 203:205, 236:236, 245:246, 253:254, 381:381, 148:148, 191:191; EA5, 206, 218, 243, 325)

Los libros “tradicionales” en su formato papel no han perdido completamente la capacidad de entusiasmar a los alumnos. Si bien la docente D2 es contundente al decir “No tocan un libro” (ED2, 20), y la docente D3 apunta que “con los libros ellos pasa de que a veces se aburren” (ED3, 37), todas las docentes entrevistadas usan libros como medio para las prácticas letradas. En el caso del grupo 3, la docente narró una experiencia en la que logró un alto nivel de

interés: “Siempre querían saber más y más. Es un libro que nunca decreció el nivel de interés en la lectura”. (ED3, 35)

Varios alumnos respaldan esta percepción, al aseverar que prefieren leer en papel antes que en formato digital, y que los libros mantienen un encanto que no tiene competencia en los entornos digitales: “es más interesante leerlo en un libro porque es como que te va contando toda una historia” (EA1, B, 54), “lo prefiero mucho más en papel. Porque me parece mucho más lindo tenerlo, verlo ahí” (EA1, B, 72) “; A mí me gusta más leer en un libro... Porque es más cómodo también, podés leer en cualquier lado, en la cama, en una silla” (EA5, @, 155) Algunas otras referencias al gusto por la lectura en libros de papel aparecen en: ED3, 16, 35, 37; EA1, 40, 46, 54, 72, 81; EA2, 217:219, 221, 255:257, 259:261; EA3, 163:167, 181, 184, 195, 196, 202, 204, 206, 225, 290, 351, 367:369, 369:371; EA4, 215, 227, 196:201, 206:209, 236, 238, 295:298, 404, 426; EA5, 297, 152, 155, 218.

Durante las entrevistas se preguntó a docentes y alumnos si consideraban que la lectura y la escritura se veían modificadas según el formato en que se produjeran. De las docentes, únicamente D3 y D5 se mostraron convencidas de esta modificación, ambas de forma positiva. D3 narró resultados de mejora “impactante” en casos de alumnos con dificultades (estudiantes con tolerancia) luego de vivenciar prácticas de escritura digital en blogs. Esta docente insistió en el valor de la escritura “para un lector real”, y no “para el docente”. (ED3, 41, 62). Por su parte, D5 fue categórica al asegurar que ella “sabía evidentemente que había cosas que se hacen mejor en la computadora” (ED5, 15). Enseguida ejemplificó con su visión de los procesos de escritura mejorados en medios digitales, planteando que no solamente la usan para buscar información, sino que realizan numerosos procesos de reescritura a partir de sucesivas orientaciones que ella les da. D5 concluye: “Se les va la pereza. No tienen pereza para escribir. Al contrario, están esperando muchas veces esos momentos para escribir”. (ED5, 15)

Varios alumnos dedicaron momentos de la entrevista a pensar sobre las diferencias entre los procesos de lectura y escritura en cada formato. @, del grupo 5, entendió que leer en la computadora y en el papel es “casi lo mismo”, porque uno como lector realiza la misma acción. (@ y Z, EA5, 112) No obstante, en la escritura encontró mayores diferencias: “cuando

vos escribís, en una como que movés la mano para escribir, hacés todo, lo pensás. Y en la computadora solo... tipeás”. (@, EA5, 112)

En el mismo grupo, Z reflexionó sobre los diferentes resultados de dichas prácticas de escritura: “Yo creo que... los haría distintos (...) En las palabras que usaría, en la forma...” (Z, EA5, 287:289). Otras citas que muestran las reflexiones de los alumnos sobre las diferencias de leer y escribir en formatos digitales o analógicos, en estos sentidos expuestos, son: EA1, 118, EA3, 222:223, 228:230; EA5, 290.

Redes sociales en el aula de lengua

Un elemento que llamó poderosamente la atención fue la presencia de las redes sociales. De las 457 citas codificadas como medios digitales, 95 referían directamente a las redes sociales, en particular Facebook. Este número suma casi el 21% de las citas dentro de este código. Por esta razón se procedió a un análisis detallado de ese subgrupo de 95 citas dedicadas al tema de las redes sociales.

Una vez leídas de forma independiente, se agruparon las citas en dos columnas, según reflejaran las percepciones de docentes o de alumnos, y en tres filas, según los temas a los que los sujetos vinculaban las redes sociales: los usos cotidianos, los usos académicos, y las prácticas de lectura y escritura desarrolladas en ellas. Dentro de los usos académicos se distinguieron algunos subtemas: comunicación y vínculos, aula extendida, cercanía al mundo de los alumnos y las redes como distracción. Estos subtemas agruparon distintos planteos de los sujetos entrevistados. De esta manera se elaboró una tabla de análisis denominada “Prácticas de lectura y escritura en redes sociales, según entrevistas”, la cual se adjunta en el anexo. Allí se pueden consultar las citas de las entrevistas que sustentan el análisis.

Al buscar referencias a los usos cotidianos de las redes sociales, se halló que las docentes en general no hacen mención al uso de las redes sociales en ámbitos fuera de los centros educativos. Únicamente la Docente D2 explicita que “desconoce el uso de las redes sociales”. En cambio, en todas las entrevistas los alumnos declaran que usan Facebook y otras redes

sociales (Twitter, Ask, Tuenti, Tumblr, We heart it) de forma permanente (ver la Ilustración 16: Mapa conceptual sobre Medios o artefactos). Ante la pregunta “¿qué pestañas tienen abiertas cuando están en la computadora?” Facebook fue nombrado por 23 de los 29 alumnos.

Se encontraron también cinco excepciones. Un alumno explicita que “extrañamente” no está usando la computadora de forma regular. Otro alumno declara que usa únicamente juegos, y otro resalta exclusivamente el uso de un buscador. Un cuarto alumno no nombra ninguna red social entre sus usos, y el quinto no especifica qué programas usa. Sin embargo, al observar la mayoría, es evidente que la presencia de los alumnos en las redes sociales es permanente y cotidiana.

Luego se consideraron las referencias a los usos académicos de las redes sociales. Tal como se planteaba, dentro de estos se reconocieron cuatro subtemas que fueron designados como: “comunicación y vínculos”, “aula extendida”, “cercanía al mundo de los alumnos” y “las redes como distracción”.

- Comunicación y vínculos: Las docentes D1, D3 y D4 usan grupos cerrados de Facebook en sus clases. Durante las entrevistas, las tres los valoraron positivamente. Plantearon como una característica principal de esta herramienta la posibilidad que les brinda de fortalecer la comunicación con y entre los alumnos. Los alumnos valoran también la red social Facebook como un espacio importante de comunicación e interacción con los compañeros. Los alumnos de la Docente D3 explican que usan el grupo cerrado en Facebook para informarse sobre eventos puntuales de las distintas materias (parciales, pruebas, entregas de deberes, meriendas compartidas. Destacan que las interacciones en el grupo exceden lo relativo a la asignatura Idioma Español, y se comparten avisos de todas las materias. Dentro de los grupos participan de diferente forma, algunos preguntan, unos responden, otros esperan que la docente u otros compañeros lo hagan y dejan que figure el “visto”, o simplemente lo marcan con “me gusta”. Valoran el grupo cerrado como positivo, en función de la facilidad.
- Aula extendida: Las docentes hacen mención de diversas actividades dentro del grupo

cerrado de Facebook que funcionan como aula extendida: ocurren fuera del tiempo y del espacio del aula. Comentan la mayor demanda de tiempo de trabajo que implica para el profesor, pero valoran que los alumnos dediquen tiempo fuera del aula a actividades académicas. No obstante, los alumnos no hacen mención a tareas o actividades realizadas en el grupo de Facebook, más allá de las consultas o avisos.

- Cercanía al mundo de los alumnos: En el planteo de las docentes, uno de los fundamentos para el uso de grupos de Facebook en sus clases es la convicción de que este entorno es cercano a los usos cotidianos de los alumnos. De esta manera procuran que los alumnos integren un espacio de clase a las prácticas habituales dentro de las redes sociales. Esto lo plantean las tres docentes que usan esta herramienta, D1, D3 y D4. Los alumnos corroboran esta percepción de los docentes, declarando que en su vida cotidiana las redes sociales son omnipresentes.
- Las redes como distracción: Las redes sociales aparecen mencionadas como un posible elemento que distrae o factor de distorsión por la docente D2, quien no las incorpora en sus clases. Las docentes que sí las utilizan no hicieron comentarios sobre esta posibilidad. Empero, es llamativo que los alumnos de la mayoría de los grupos (EA1, EA3, EA4 y EA5) indicaron fervientemente que les cuesta concentrarse en la lectura de textos en Internet por la “tentación” de ingresar a las redes sociales principalmente (además de otros sitios), y la consecuente dispersión. Dentro de la red Facebook eligen chatear con sus amigos y comentar estados, lo que los lleva, según ellos explican, a un descenso importante de su concentración en actividades académicas.

En una tercera instancia, se consideraron menciones a las prácticas de lectura y escritura cuando son desarrolladas dentro del entorno de las redes sociales. Ninguna de las docentes se refirió de forma directa a estas prácticas. En cambio, muchos alumnos plantearon que la mayoría de sus lecturas está compuesta por textos en las redes sociales, especialmente Facebook. Estos textos que leen se caracterizan por su brevedad y su lenguaje coloquial, ya que son “estados” y “conversaciones”. Dentro de la misma red social utilizan gran cantidad de juegos y miran videos. La corta extensión de los textos se refuerza en varios casos por el

medio usado para el acceso: el celular, cuya pantalla de pequeño formato promueve la escasa extensión de lo leído.

Los alumnos cuentan asimismo sus vivencias de escritura en Facebook y Twitter. Al igual que los textos que leen, lo que escriben se limita a géneros discursivos breves: el chat, los estados y los comentarios. Es sugerente comprobar que algunos alumnos hacen explícito un uso de la lengua diferenciado según el espacio dentro de la misma red social. Es decir, en sus espacios privados o de comunicación con amigos escriben en cierto registro, y en el grupo cerrado del entorno académico escriben en otro.

3.3.3.3. Usos de la lengua en prácticas letradas digitales

Finalmente, se analizaron las entrevistas enfocando la mirada investigadora en las referencias de los sujetos a los usos de la lengua en sus prácticas letradas, a fin de completar la exploración sobre sus percepciones. En este sentido, se recabaron varios grupos de citas vinculados a cuatro subtemas: la conciencia lingüística o reflexión metalingüística, los roles en la escritura colaborativa, los procesos de corrección y la prolijidad.

La reflexión metalingüística o “conciencia lingüística”

Este concepto, planteado por Van Lier, es definido por su autor como “un conocimiento de la facultad humana del lenguaje y de su papel en el pensamiento, en el aprendizaje y en la vida social” (Van Lier, 1995). Este autor visualiza la conciencia lingüística en diferentes dimensiones; dos de ellas son la dimensión cognitiva y la dimensión social. Según expone en la entrevista que le realizaron Cots y Tusón (1994) la dimensión cognitiva consiste en el conocimiento que los aprendientes tienen sobre el lenguaje y su capacidad de análisis: “*knowledge about language, knowing something about the language*” (Van Lier, en Cots y Tusón, 57:1994); por su parte, la dimensión social implica la sensibilidad a los cambios en la lengua según los entornos sociales en que se utiliza: “*the sensitivity to language as it is used in social settings*” (Van Lier, en Cots y Tusón, 57:1994).

La conciencia lingüística en sus dimensiones cognitiva y social pudo observarse en múltiples afirmaciones de los sujetos entrevistados. Se ha considerado relevante para el análisis, ya que este proceso es fundamental en el aprendizaje de la lengua, y la exploración de sus relaciones con los medios digitales y analógicos podría ser un punto de partida para que más adelante profundicen otros proyectos de investigación.

En esta etapa del análisis de datos no se elaboraron tablas, dado que el conjunto de citas de la categoría “usos de la lengua” era de un tamaño menor a las otras categorías. Por esta razón, simplemente se realizó una lectura profunda de este conjunto, y se reorganizaron de forma de ejemplificar los distintos temas que se encontraron de relevancia. Se aclara que las transcripciones de las citas de las entrevistas fueron levemente modificadas, eliminando las muletillas que pudieran presentar los entrevistados, al solo efecto de facilitar la lectura del informe.

Dimensión cognitiva de la conciencia lingüística

Los alumnos de los grupos 1, 4 y 5 realizaron comentarios en los que demostraban conocimiento sobre sus propios procesos de lectura y escritura. Por ejemplo, el alumno A narra su manera de escribir y cuenta que “Cada vez que pongo una cosa larga, hay cosas que se me entreceran, no se me entienden mucho. Siempre me pasó.” (EA1, párrafo 104). En este caso, A se refiere a sus prácticas de escritura tanto en medios analógicos como digitales.

Algunos alumnos del grupo 4 reflexionaron conjuntamente sobre las diferencias de escritura según el medio digital, distinguiendo los textos que producían en la computadora de los que hacían en los celulares. Así, el alumno U explicó: “*Por celular no escribo bien. O sea, por computadora escribo perfecto*” (EA4, 544). Luego, el alumno V reforzó su idea: “*Escribís todo rápido y... y después mandás el mensaje sin leer lo que pusiste y tenés... cualquier cosa. Le quisiste poner, no sé, 'te quiero', y le pusiste 'andá a lavarte las patas'.*” EA4 (546:546). Estos alumnos, de primer año, manifestaron -a su manera- plena conciencia lingüística.

En el mismo grupo, el alumno T meditó sobre las consecuencias de la velocidad de escritura y

el pensar sobre lo que se escribe: “T - ...además en papel podés ir pensando más en lo que vas escribiendo, porque en la computadora pensás rápido. Porque lo hacés rápido escribir. Entonces, esto es letra por letra, entonces... vas pensando más...” (EA4, 424) Esa noción de “pensar rápido” en los medios digitales deja en claro el motivo de la preferencia de varios alumnos por los medios analógicos cuando se trata de escritura de creación.

El tercer grupo en el que se visualizó este tipo de reflexión fue el grupo 5. Como ya se ha dicho, este grupo, de alumnos de 2º año, era parte de una experiencia propia de su centro educativo: el taller de escritura digital. Este dato es de suma importancia, ya que en ese entorno estos alumnos vivenciaron dos oportunidades que los demás entrevistados no tenían: la escritura digital académica en frecuencia regular, y la realización de esa escritura de forma colaborativa. Estos alumnos, al ser entrevistados, presentaron una reflexión lingüística más compleja que los demás, elaborando respuestas más extensas y discutiendo temas diferentes a los otros grupos, como el nivel de “autoría” de un texto cuando se hace manuscrito o en computadora. Este tema específico refleja de forma cabal la conciencia lingüística de estos alumnos.

Al principio de la entrevista, el alumno Y comienza a cuestionar hasta qué punto los textos que producen “los adolescentes” en la computadora son suyos: “Y -...cuando escriben en el papel, capaz que vos escribís y te sale de vos. En cambio en internet vos buscás, entonces sacás ideas...” (EA5, párrafo 17). Esto podría ir a la par de las preocupaciones de su docente, D5, cuando en su entrevista decía

“hay trabajos muy buenos, pero hay una tendencia a copiar. Que ese es el otro peligro. Pero bueno, ese peligro de alguna manera tiene que ver cómo lo bloqueo, como lo intercepto, o trato de interceptarlo. Vos tenés que hacer las, me parece, consignas que impidan la copia. Donde el alumno sí pueda leer, pero a partir de esa lectura tenga que incorporar algo propio. Tenga que decirlo con sus propias palabras. Le sirva realmente como información para poder ir apropiándose de determinadas cosas” (ED5, 42).

En definitiva, docente y alumno se plantean reflexiones que subyacen al concepto de cognición distribuida desarrollado en el marco teórico del presente trabajo.

En la misma línea de discusión de cognición distribuida, otros alumnos cuestionan si el enriquecer el vocabulario a partir de herramientas informáticas que aportan sinónimos no disminuye la “propiedad” sobre la autoría del texto. Se comparte a continuación un intercambio entre los alumnos Z, Ç y X, moderado por la entrevistadora (EA5, párrafos 234:240):

Z - Yo cuando escribo busco sinónimos y todo eso en la computadora, porque trato de no repetir palabras...

DG - ¿Y cómo buscás los sinónimos?

Z - Sinónimos, palabra, Google.

Ç - Y de hecho, si estás en Word, lo hacés en el programa.

Z - ¿Entendés? Me parece mucho más fácil. O sea, más fácil no, queda como... mejor el texto para mí. Pero... no sé...

X - Pero no lo estás haciendo vos, lo está haciendo la computadora.

Z - Sí, pero sigue siendo mío, porque en realidad yo elijo la palabra. Pero, no... Yo no puedo querer saber todas las palabras que existen, no me da. Pero en cambio si busco una, además no solo te puede cambiar la calidad del texto, sino que estoy aprendiendo muchas palabras.

En este grupo se observaron otras reflexiones de los alumnos Z y Ç surgidas de su conciencia lingüística, en las que mostraron ser conscientes de sus procesos de escritura en medios digitales, distintos de los analógicos:

Z - Yo creo que... los haría distintos, pero...

DG - ¿En qué sentido?

Z - En las palabras que usaría, en la forma... Ahí dependiendo de la información, porque hay veces, por ejemplo, en una argumentación que tuve que buscar información y todo, entonces ahí como que... sacabas ideas... (EA5, 287:289)

.....

Z - También en la computadora podés poner, tipo... Como saltarte una parte y ponerla...

Ç - En la computadora si tenés que dejar espacio dejás, y después tipo "ah, tenía que poner esto antes" y vas donde lo querés poner, vas y lo escribís y ya está. (EA5, 295:296)

Dimensión social de la conciencia lingüística

Otro aspecto observado en las reflexiones lingüísticas de los alumnos fue la forma en que dominaban distintos registros de la lengua según los contextos en los que participaban. Esto mostró una contracara a la perspectiva de una de las docentes, D4, quien compartió su apreciación de que los alumnos que escriben en la computadora sin una versión previa en papel lo hacen “como escriben en Facebook”:

“Si vos le pedís al alumno, que es lo que yo hice, que escriban primero en papel y después lo pasen a la máquina... Es lo que hago siempre. Les digo que lo voy a corregir. Y lo corrijo. Porque si no, no. Entonces sí funciona. Ahora, directo a la máquina, no. Porque entonces te encontrás con la trampa, o te encontrás con aquél que ni se molesta en ir al corrector ni nada, en saber si podía tener la posibilidad de corregir, lo va a hacer como le salió. Punto. Como escriben en Facebook, tal cual”. (ED4, 71)

Desde la visión de los alumnos, esto no necesariamente es así. En el grupo 1, por ejemplo A explica que revisa antes de enviar un mensaje o un “posteo” en Facebook: “...a veces sí. Depende. De las personas que estoy hablando. Si es un profesor o algo, sí. Si no, ta”. (EA1, 105:106) Enseguida profundiza: “no porque haga muchas cosas, pero cuando publicamos, ponés normal, ni muy formal, ni... malas palabras y eso”. (EA1, 108) Aun así, se podría considerar que el alumno A cursa cuarto año de secundaria, por lo que sería posible que su conciencia lingüística estuviera más desarrollada. Sin embargo, aparece de igual forma en los alumnos del grupo 4, de primer año, como se ve en este intercambio entre los alumnos S, U y V, moderados por la entrevistadora.

S - Por ejemplo, en el Facebook cerrado escribís otra cosa más prolija. Después en el otro escribís cualquier disparate.

U - Que lo que ven las profesoras, escribís todo... como señorito. Así, todo... Y después...

DG - ¿Y por qué escriben así diferente?

V - Es porque... para escribirlo más prolijo, como es la profe...

U - Para quedar bien...

V - No escribir tipo "ola k ase" como hacen todos esos bobos... que ponen... "ola..." con ka... sin hache. (EA4, 572:578)

Es posible concluir de estas expresiones que muchos alumnos tienen plena conciencia lingüística social, y son capaces de seleccionar su registro de formalidad, así como cuidar su ortografía -cuanto les sea posible- si el contexto así se los exige.

Reflexiones de los sujetos sobre los roles en la escritura colaborativa

Durante las observaciones de práctica fue posible constatar múltiples situaciones de escritura colaborativa, siempre en formatos digitales. A partir de dichas observaciones, se propuso en el análisis un modelo para la clasificación de los roles que asumen los alumnos durante las prácticas de escritura colaborativa en formato digital, el cual se desarrolló en el correspondiente apartado, y en el que se identificaron tres posibles roles: el observador, el deíctico y el escriba.

Al analizar las entrevistas, se buscó reconocer si los sujetos manifestaban conciencia de estos roles a partir de declaraciones referidas a las interacciones que sucedían en las prácticas de escritura. Este tipo de citas se encontró únicamente en los sujetos del grupo 5, el cual, como se dijo, contaba con un espacio de escritura digital semanal, en el que se proponía el trabajo colaborativo de forma sistemática.

La docente del grupo, D5, hizo dos referencias a las interacciones del taller en su entrevista:

Porque hay como una interacción y hay como un lugar... Desde otro lugar están planteadas las cosas... (ED5, 21)

...esa búsqueda, esa posibilidad de "ay, tal cosa, me pasa tal otra"... "A ver, bueno, vamos a ver, mirá, leete esto." Yo los puedo guiar mejor. Leete esto en este momento para ver si te da una idea. Entonces esa, eso vos no lo tenés en la escritura en papel. No tenés esa disponibilidad de, de ir buscando, de la inmediatez que bueno, es precisa... (ED5, 37)

Se entiende a partir de estas citas que la docente valora y analiza la interacción entre su rol y

el de los alumnos: aprecia la posibilidad que le brinda la escritura digital de poder “guiar mejor” los procesos de cada alumno, de forma “inmediata” y “precisa”. Sobre el trabajo colaborativo no plantea reflexiones específicas sobre los roles, aunque sí explica la modalidad de trabajo que permite su ocurrencia en el taller y medita sobre la relevancia del género discursivo que marca el eje de la práctica de escritura:

D5 - Ellos acá trabajan en grupo. Ellos acá escriben de a dos. Es como una... una impronta que también de alguna manera tenemos nosotros. (ED5, 35)

D5 - Sí, trabajan de a dos... O sea, mejor dicho, yo les doy, en general, libertad. Porque por ejemplo ahora estamos haciendo una opinión. Estamos haciendo una columna de opinión. Trabajamos sobre los géneros discursivos básicamente también. Entonces, en esa columna de opinión hay algunos que optan, me dicen "No... Yo prefiero hacerlo solo porque como es muy personal... y me quiero pronunciar sobre determinado..." Yo les doy libertad. Pero siempre está la posibilidad de escribir de a dos. O sea, la posibilidad la tienen. El que quiere usarla... la usa. Los cuentos y eso de pronto algún cuento que la otra vez estuvieron escribiendo ciencia ficción, en general se ayudan... Como es más difícil también el género. O sea, el género los condiciona a ellos y hace que trabajen de a dos o no. (ED5, 37)

El género discursivo se percibe como determinante para la modalidad de la práctica de escritura desde la perspectiva de D5. Tal vez pueda ser interesante considerar en otros proyectos de investigación qué roles se promueven en prácticas de lengua escrita digital, según los géneros discursivos; y en caso de tener libertad para elegir el trabajo individual o colectivo, si esos géneros discursivos son estimados relevantes para hacer esa elección, por parte de los alumnos.

Un solo alumno del grupo 5 hizo una mención directa a la interacción con sus compañeros durante los procesos de escritura. El alumno @ destacó como positiva la escritura en pares, y explicó los motivos:

@ - Para mí también una cosa buena que tiene escribir en la computadora es que...Al escribir de a dos, ponele, yo con Matías escribo... Escribo algo y le digo, "¿te gusta cómo queda?", y "no", dice. Así podés borrar fácil, no como el papel, que si... si tenés que

cambias una palabra, ahí tenés que borrar todo. (EA5, 241)

Es sugestivo que @ marque con claridad que este tipo de interacciones puede darse más naturalmente en prácticas de escritura digitales, por la facilidad que ofrece para eliminar texto y sustituirlo por otro que haya sido sugerido por su compañero.

Ortografía y procesos de corrección

En las entrevistas grupales a los alumnos se les realizaron dos preguntas enfocadas a conocer qué formatos -digital o analógico- prefieren para sus prácticas letradas, y a saber si consideran que esos formatos influyen en sus modos de leer y escribir. Estas preguntas dispararon un tema recurrente en las respuestas: la ortografía y los procesos de corrección que implica cualquier texto escrito. Si bien en la entrevista a docentes este tema prácticamente no fue mencionado, sí hubo una referencia, por parte de la docente D4, que se recoge aquí por su valor reflexivo:

D4 - Yo tampoco quiero que a esta altura en primero y segundo ellos se acomoden a la computadora que les corrija. El lápiz y el papel les obliga a corregir. ¿Viste? De verdad. No lo otro que yo veo, como me señaló, veo y busco. (...) Obviamente, el trabajo, viste que ellos tienen corrector, corrigen... A mí me parece que desde ese lugar... No veo que sea reflexiva la corrección en el caso del papel como lo es en la máquina.

DG - ¿Cuál de ellos es más reflexivo?

D4 - Ah, me parece que en papel. Me parece que en papel. (ED4, 53:57)

Varios alumnos de los grupos 2, 4 y 5 intervinieron para compartir sus reflexiones sobre los procesos de corrección en medios digitales. Así, los alumnos E, I, K y H del grupo 2, tuvieron el siguiente diálogo que aquí se transcribe:

K - Yo tengo más faltas de ortografía...

DG - ¿Y qué hacen?

H - Veo las faltas de ortografía. No me corrige la computadora. Me dice, mirá qué hiciste mal.

K - Te corrige.

E - No te dice lo que hiciste mal.

DG - ¿Qué te dice la computadora?

E - Te pone un cosito rojo abajo de la palabra. Pero la computadora no te habla.

DG - Y cuando vos ves la línea roja que te marca algo que está mal, ¿qué hacés?

H - Después de que termino el coso, lo voy a arreglar.

I - Clic derecho, corregir.

DG - ¿Y si tiene varias opciones?

I - Elegís una que sepas. (EA2, 194:205)

En ese momento de la entrevista, H estaba narrando cómo hacía sus tareas domiciliarias computadora porque le frustraba hacerlo a mano y más tarde descubrir que tenía muchos errores, luego K aportó el primer comentario del fragmento aquí citado. En este intercambio se encuentran algunos aspectos a destacar. El primero es la conciencia de K y H de sus propios errores ortográficos. El segundo es el proceso de reflexión que realizan, saben que “[la computadora] no te dice lo que hiciste mal”, meramente señala una palabra con error, lo cual lleva necesariamente a una toma de decisiones de quien escribe. Debe decidir en qué momento corregir -H lo hace al terminar el texto-, y entonces es posible que deba seleccionar una opción correcta entre varias. Aquí el alumno I explicita su propio criterio de elección: elige una que conozca. Los alumnos del grupo 2 son novatos en la escritura digital académica: en sus hábitos de escritura cuentan que pocos docentes les proponen estas prácticas. No obstante, dominan al menos un modo de corregir que implica reflexión sobre su escritura.

En la entrevista con el grupo 4 aparecieron dos menciones a este tema. Se recuerda que estos alumnos eran los menores de los sujetos investigados, estaban cursando primer año de educación secundaria, por lo que tenían entre 12 y 13 años. Ellos mostraron un nivel de reflexión más simple que los alumnos del grupo 2. En el primer intercambio, de los alumnos U, W y S, valoraron como positiva la escritura en formato digital y su argumento fue la corrección de las faltas de ortografía. Poco después, S reiteró su idea:

U - Aparte de que te corrige las faltas.

W - Claro.

DG - ¿Las corrige solas?

S - Sí. (EA4, 416:419)

.....
S - ...con lapicera y eso tenés que agarrar el corrector y borrar, esperar que seque... O si no simplemente borrar... Un rato. Más rápido escribir en digital. (EA4, 472)

En ese intercambio, estos alumnos no denotan reflexión sobre los procesos de corrección, apenas manifiestan conciencia de sus errores y luego valoran la facilidad, la practicidad o la mayor velocidad de la corrección en formato digital. El alumno S presenta una concepción de la tecnología con ribetes “maravillosos”: corrige “sola” las faltas. Si bien esto puede ser real con un corrector automático, no hay procesos de decisión sobre la escritura.

En tercer lugar, tres alumnos del grupo 5 -Z, @ y Ç- se refirieron en repetidas ocasiones a este tema. El alumno @ tocó el tema de la corrección automática al producir textos en portugués, asignatura de lengua extranjera que cursan en este centro. En este caso, los alumnos no dominan el idioma, por lo que trabajan con un corrector automático. Este alumno piensa que con esta herramienta ellos no van “aprendiendo de sus errores”.

@ - En portugués sí vamos ahí a la clase a escribir en Word en portugués. Todas las faltas de las... Algunas te las corrige automáticamente y como que vos no vas... después aprendiendo de tus errores. Ponele, te pone: acá va tilde, acá va la... la línea esta, cómo se llama... Entonces tá, te lo va poniendo... (EA5, 137)

La alumna Z, en cambio, narra su proceso de escritura creativa en lengua materna:

Z – Primero (...) como que en papel, me gusta más eso de... (...) como que empezar primero y después, como que fuera un borrador. Y después pasarlo a la computadora. Porque primero como que queda mejor, se lee mejor, y es mucho más fácil porque ya vas cambiando partes. Como que... lo voy auto-corrigiendo.

D G - Y esa corrección que vos hacés, ¿la hacés en orden, como desde el principio para abajo?

Z - No, no. Porque mientras voy pasando voy cambiando cosas, de esto... me parece de otra forma, lo voy mirando... lo voy corrigiendo. (EA5, 151:153)

Esta alumna presenta una conciencia lingüística clara, incluso de sus propios procesos de corrección. Usa el medio digital como una oportunidad para ir “mirando” su texto, originalmente en medio analógico, y mejorarlo. Más adelante, el alumno Ç apreció la posibilidad que brinda el medio digital que modificar el texto “en desorden”:

Ç - Y además queda... un poco... borroneado, queda mal. En la computadora si querés borra lo que está en el medio, una "y". Si querés una frase entera la podés poner. En el papel tenés que borrar todo lo que pusiste, poner todo de vuelta. Más fácil. (EA5, 242)

El hecho de modificar texto en cualquier punto de la producción implica un rasgo profundo de la escritura en medios digitales, ya que como lo expone el mismo alumno, un método similar en papel es poco viable.

Finalmente, en este grupo los alumnos X, Z y Ç diferenciaron la corrección de faltas de ortografía en forma automática y manual, a su vez la distinguieron de los posibles problemas de sintaxis, y resaltaron que estos últimos era más difícil que la computadora pudiera corregirlos.

X - No te corrige lo que vos hacés. O sea, eso lo hacés vos, no lo hace la computadora.

Ç - A veces es la computadora la que te corrige, pero igual...

Z - Te corrige las faltas de ortografía.

X - Te corrige las faltas de ortografía, pero si vos tenés una cosa que está mal dicha...

(EA5, 291:294)

Caligrafía, prolijidad y legibilidad

El último tema que apareció con intensidad en las entrevistas a alumnos fue el de la caligrafía de los sujetos, el nivel de legibilidad que alcanza, y la importancia que le dan a la prolijidad de sus textos. Este tema se abordó en las entrevistas EA2, EA3, EA4 y EA5. En el grupo 2, los alumnos C, H, J y K hicieron menciones directas a su forma de escribir en cuanto a la prolijidad y legibilidad. Recién iniciada la entrevista, tres de ellos declararon: “C- Yo escribo espantoso. / H - Yo también. / J - Yo también”. (EA2, 71:73). Más adelante, K desarrolló su

idea sobre la prolijidad en medios digitales, contra los medios analógicos:

K - En la computadora porque soy más prolijo en computadora, no tenés que estar arreglando nada ni nada. No tenés que... Bah, borrar sí, pero es mucho más fácil borrar ahí que borrar con la goma. Claro. Queda más prolijo. Yo, prolijidad cero. Entonces me queda más prolijo en computadora. (EA2, 335)

Es claro que un texto escrito en un procesador de textos será más prolijo que uno a mano, considerando que las correcciones no dejan huella visible. En este tema, lo interesante es la relevancia que dan los alumnos a esa prolijidad, esto da pistas de qué elementos consideran importantes en producciones cuyo fin mayoritario es ser evaluadas, y la prolijidad es claramente uno de ellos.

En los grupos 3, 4 y 5 se reiteró la mención. En el grupo 3, L y M reforzaron la ventaja del texto digital porque queda “más prolijo” (EA3, 184; 209). En el grupo 4, cinco de los seis alumnos entrevistados (R, S, T, U y V) hicieron distintos comentarios sobre la prolijidad en digital y su opuesto en el analógico. Se presentan aquí algunas de esas referencias:

V - Y apretás borrar y no pasa nada, no queda borronado nada, porque apretás borrar y se te borra la palabra. Lo otro tenés que... (gesto de borrar con esfuerzo), te queda un borronazo así porque... según qué lápiz uses. (EA4, 420)

.....
R - Además mi letra es desprolija, entonces después no entiendo ni yo ni la profesora. (EA4, 426)

.....
U - A mí me queda más... me queda más prolijo.

T - A mí también.

S - A mí también. (EA4, 464:466)

En el grupo 5 se encuentran referencias en los alumnos @, Ç y Ñ. En este último alumno, la prolijidad no se limita a la escritura, sino también a la organización y el orden:

@ - Y para escribir prefiero la computadora, porque... Soy medio desprolijo y después

me queda como feo y tá. (EA5, 155)

.....
Ç - yo tengo un... problema en la escritura que... es horrible mi letra, y queda más prolijo en la computadora. (EA5., 156)

.....
Ñ - Escribir, en la computadora porque en un papel... Yo creo que cuando vos tenés un papel... digo, yo soy muy desprolijo, entonces sé que si un papel, lo dejo ahí, como que capaz que se me pierde o algo. En la computadora lo único que tenés que hacer es guardar, lo dejo ahí. (EA5, 158)

.....
@ - te queda desprolijo, y te queda feo (EA5, 295)

Tal como se observa en la intervención anterior de Ç, la caligrafía (“la letra”) es una de las razones fundamentales para la desprolijidad. Muchos alumnos valoraron su caligrafía negativamente, y asociaron a ello la desmotivación para escribir. El tener “buena letra” se mostró como una cualidad apreciada, e incluso “envidiada” por los que no la tenían. Esto se encontró en el alumno C del grupo 2, los alumnos S, T y V del grupo 4, y los alumnos Z, Ç y @ del grupo 5.

C - Por lo menos tenés buena letra, no como yo que... (hace gestos de ganchos en el aire) (EA2, 336)

.....
V - Mi letra es china... (EA4, 150) / Porque mi letra parece chino y no entiendo nada. (EA4, 193) ¡Con la letra china que tengo yo...! Ni yo me entiendo la letra de vez en cuando. (EA4, 248)...prefiero leer papel, cuando está bien escrito, porque mi letra no... (EA4, 404)

.....
T - ...a veces mejor en digital, porque a veces ni vos misma te entendés la letra porque, o lo hacés rápido o... (EA4, 422)

.....
S - Mi cursiva es horrible, entonces cuando voy a escribir algo en otro papel no entiendo un pomo. (EA4, 444)

.....
Z - A mí para estudiar prefiero leer de letra mía que de letra de Word...

(EA5, 207)

.....

@ - Sí, si tenés letra fea también es como que desmotiva un poco escribir en papel.

Ç - Desmotiva y... como que aburre también. Porque si tenés letra fea y no te gusta tu letra y no tenés ganas de escribir, porque no te gusta escribir, porque...

@ - Te aburrís.

Ç - En la computadora... escribís todo... más cómodo, más... No te podés quejar de la letra porque la elegís vos. (EA5 297:300)

La escritura digital aparece, entonces, como una herramienta poderosa para facilitar la motivación a escribir en aquellos alumnos con dificultades caligráficas. Otros alumnos que no presenten estas dificultades, como probablemente sea el caso de Z, es posible que no requieran el cambio de formato con este fin.

Capítulo 4: Conclusiones

La presente investigación se realizó con el propósito de aportar a la comprensión de los aspectos diferenciales de las prácticas de lengua escrita (lectura y escritura) en medios analógicos y digitales, en los primeros cuatro años de secundaria, abarcando tanto a su sustento teórico como a la evidencia empírica. Al inicio de esta investigación se planteó la interrogante “¿Qué cambios provoca el uso de tecnologías digitales en las prácticas académicas de lectura y escritura?” Para buscar respuestas, se procuró analizar comparativamente las prácticas de lengua escrita digitales y analógicas de los alumnos para reconocer sus semejanzas y diferencias, indagar las percepciones de los alumnos sobre sus prácticas letradas con y sin medios digitales, y explorar las percepciones de sus docentes sobre las prácticas letradas analógicas y digitales en el aula de lengua.

Al inicio de la investigación se plantearon como conceptos vertebrales: el escenario cultural, la interacción, el artefacto cultural, la cognición distribuida, la lectura y la escritura como prácticas y los nuevos alfabetismos. Todos estos conceptos se encuentran alineados dentro de la perspectiva sociocultural. Las conclusiones se organizan en torno a estos conceptos teóricos, aportando los hallazgos surgidos desde el análisis de los datos.

4.1. Entornos culturales de las prácticas letradas investigadas: el entorno invisible

El concepto de entorno o escenario cultural -desarrollado en el capítulo correspondiente al marco teórico- atravesó el análisis de todos los datos de forma determinante. Tal como se definió en su momento, el entorno o escenario cultural se define en función de

...una serie de elementos: el entorno espacio-temporal que le es característico; el entramado de personas que actúan en ese escenario; las intenciones, motivos y metas tanto en el plano personal como del escenario en sí; las actividades y tareas que se realizan en ese escenario; los formatos interactivos y el tipo de discurso que se pone en juego. (Cubero, 2005:31)

Al integrar los elementos referidos por Cubero, el entorno cultural es una parte constituyente de la unidad de análisis: la práctica letrada. Inicialmente se consideró que se indagaría sobre un único entorno cultural: el aula de lengua en educación secundaria (clases de idioma español, literatura y taller de escritura); todas las observaciones de prácticas se hicieron en este contexto. Sin embargo, en las entrevistas a docentes y alumnos aparecen referenciados dos entornos culturales diferentes, que son ilustrados por las percepciones de los sujetos sobre sus prácticas letradas; en consecuencia, se entiende pertinente incorporarlos en el análisis.

El entorno cultural del aula de lengua es un contexto académico, en el que participan el docente y los alumnos. Está inserto en un macro-entorno, la institución educativa. Dentro del aula se desarrollan diversas interacciones, cuya finalidad general es la realización de prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Esas interacciones son mediadas por herramientas culturales preestablecidas, habitualmente por el propio docente, como la pizarra, el cuaderno, y la computadora.

Las prácticas letradas ocurridas en este entorno son determinadas por éste en cuanto a los géneros discursivos que las estructuran, al registro de lengua usado, y a la finalidad de su existencia. Así, en este trabajo se observaron los siguientes géneros discursivos dentro del aula: narraciones, reseñas, artículos de opinión, folletos, libro tráilers, descripciones literarias, apuntes o copias del pizarrón y explicaciones. Todos los textos producidos por los alumnos tienen como finalidad ser leídos y evaluados por el docente, por lo que los autores cuidan el uso de la lengua, el registro usado y el cumplimiento de las normativas.

Más allá de las observaciones de práctica se hicieron visibles otros dos entornos culturales: el personal y las redes sociales. El entorno personal fue referido por los sujetos en las entrevistas al narrar sus hábitos y preferencias. Sin dudas, varía sustancialmente entre cada uno de los sujetos, pero en términos amplios está conformado por sus experiencias de lectura recreativa, el acceso a textos, las limitaciones parentales sobre el uso de tecnología, sus vivencias de escritura íntima. En los datos analizados, el entorno personal muchas veces define la predilección de un alumno por cierto género literario para sus lecturas, o la costumbre de escribir sus reflexiones diarias.

El tercer entorno podría considerarse un “entorno invisible”: son las redes sociales. En todas las entrevistas los alumnos declaran que usan Facebook y otras redes sociales (Twitter, Ask, Tuenti, Tumblr, We heart it) de forma permanente. A este respecto, el estudio revela que las redes sociales efectivamente pueden entenderse como entorno cultural, ya que determina la presencia de ciertos géneros discursivos que le son propios: el post de “estado” y el comentario, así como asume el género del chat. No solamente define los géneros, sino también el uso de la lengua. Los usuarios adolescentes investigados escriben y leen permanentemente textos muy breves en este entorno, donde permanecen con frecuencia diaria. La escritura suele ser “jibarizada” en extremo, apoyada en emoticones, y su fin es primordialmente de comunicación entre pares.

No obstante, dentro del entorno de las redes sociales se han observado “aulas de lengua”. Las redes sociales no son instituciones educativas, pero funcionan de igual forma como macro-entornos. Esas aulas son conformadas en grupos cerrados, administradas por un docente o por un alumno, donde se encuentran los sujetos participantes de un grupo del entorno educativo. Las docentes estudiadas que optaron por participar de este entorno manifestaron entre sus objetivos el fortalecimiento del vínculo con sus alumnos, potenciar la comunicación con ellos y entre ellos, y acercarse a su mundo cotidiano.

El entorno de las redes sociales funciona así como un aula extendida. Los sujetos participan de actividades académicas dentro del grupo cerrado de Facebook, pero esto sucede fuera del tiempo y del espacio del aula física. Al tratarse de un entorno digital, las prácticas letradas son constituyentes de éste: todo lo que existe es texto, ya sea verbal o audiovisual.

El aula de lengua en el entorno de las redes sociales determina un uso de la lengua diferente al que usan los alumnos en sus espacios personales de la misma red: en sus espacios privados o de comunicación con amigos escriben en cierto registro, y en el grupo cerrado del entorno académico escriben en otro, más similar a la lengua estándar.

Esta noción de las redes sociales como un posible entorno cultural de desarrollo para el aprendizaje de la lengua es uno de los hallazgos de este estudio. A partir de lo analizado, se entiende que puede ser valioso tener presentes los géneros discursivos que permite trabajar

con comodidad, así como sus posibles fortalezas, de forma de potenciar desde la enseñanza la escritura colaborativa y la participación comprometida más allá del aula tradicional.

4.2. Interacción y mediación en prácticas letradas con medios digitales

4.2.1. Roles en la escritura colaborativa

Tal como se explicó en el marco teórico, las interacciones son procesos de intercambio que se realizan en el escenario cultural. Se toman como uno de los conceptos centrales de este trabajo, ya que al investigar las prácticas letradas que ocurren en un contexto de aula, donde se busca permanentemente la construcción de significado, es fundamental realizar un análisis que tenga en cuenta la interacción entre los participantes. Por ello, desde la perspectiva sociocultural se observaron las prácticas letradas colocando la mirada en la interacción entre los estudiantes, a su vez mediada por herramientas culturales. La consideración permanente de las interacciones potenció el enfoque conceptual de la lectura y la escritura como práctica, y no como competencia o producto.

El segundo hallazgo de este trabajo identifica los roles asumidos por los alumnos durante las prácticas de escritura de creación con medios digitales. Se percibió que estas prácticas suelen desarrollarse en forma colaborativa, en equipos de dos o tres integrantes y una computadora, mientras que no se registraron prácticas de escritura de creación colaborativa en formatos analógicos.

En el análisis, se observó que los alumnos rápidamente tienden a asumir distintos roles que permiten una producción de texto auténticamente colaborativa. Estos roles son denominados como: Observador, Deíctico y Escriba. Los roles son asumidos de forma implícita, no se percibió ninguna negociación al respecto, ni formaban parte de la consigna dada por las docentes.

El escriba toma decisiones sobre la navegación, la selección de texto, y la escritura en sí, es quien toma la laptop entre sus manos o se acerca más al teclado de la computadora de

escritorio, y maneja tanto el teclado como el mouse. En la mayoría de los casos el escriba dialoga con su compañero de equipo para tomar decisiones consensuadas. El rol intermedio es el deíctico. Éste participa de forma activa en la construcción del texto, hace aportes y comentarios, sugiere búsquedas, agregar, eliminar o modificar texto, y refuerza permanentemente lo que dice con el gesto de señalar la pantalla. El observador representa al que mantiene silencio, mira lo que hace el escriba, pero no hace sugerencias ni comentarios; se mantiene más alejado de la computadora.

En los equipos de tres alumnos, cada uno de ellos asume uno de los roles, mientras que en los equipos de dos, uno es escriba y el otro puede ser deíctico u observador, o bien alternar entre uno y otro rol. De hecho, estos tres roles suelen ser intercambiables, pero los intercambios son siempre hacia el rol más cercano en cuanto al nivel de actividad y a la proximidad a la computadora. Es decir, un alumno en el rol de observador puede pasar a un rol deíctico, y viceversa. De la misma forma, uno en rol deíctico puede tomar el teclado o la laptop -o el escriba puede ceder el dominio de la computadora- y quien era deíctico asumir el rol de escriba, intercambiando con el escriba inicial.

En todas las prácticas de escritura de creación digital colaborativa observadas, los alumnos desde su rol de escriba y deíctico interactuaron entre ellos para proponer elementos o descartar otros, dictar, sugerir mejoras y negociar sobre qué escribir, qué agregar o eliminar y por qué hacerlo. En particular en el grupo 5, que contaba con un espacio de escritura digital semanal en el que se proponía el trabajo colaborativo de forma sistemática, se registraron en todas sus prácticas reflexiones sobre el uso de la lengua y la ortografía. Este grupo construyó un fuerte hábito de escritura colaborativa durante todo el año, dado que dedicaban dos horas semanales a esta práctica. Aquí fue donde se encontró con mayor presencia la conciencia lingüística, y se registró a los estudiantes constantemente negociando sobre qué y cómo escribir.

En el análisis de las entrevistas, se buscó reconocer si los sujetos manifestaban conciencia de estos roles a partir de declaraciones referidas a las interacciones que sucedían en las prácticas de escritura. Este tipo de citas se encontró únicamente en los sujetos del grupo 5. En la entrevista a la docente de ese grupo, se valora y analiza la interacción entre su rol y el de los

alumnos: la entrevistada aprecia la posibilidad que le brinda la escritura digital de poder “guiar mejor” los procesos de cada alumno, de forma “inmediata” y “precisa”. No plantea reflexiones específicas sobre los roles que asumen los alumnos en la escritura colaborativa, aunque sí explicita la intención docente de que exista esta forma de escritura. En la entrevista a alumnos se encontró una sola referencia a este tipo de prácticas, en la que un alumno destacó como positiva la escritura entre pares, y fundamentó cómo ésta es posible esencialmente en medios digitales.

Este hallazgo se percibe como suficientemente potente para continuar su estudio. Si bien los sujetos participantes de esta investigación no explicitaron ser conscientes de los roles asumidos durante la escritura colaborativa en medios digitales, esto tampoco fue preguntado directamente en las entrevistas. Se entiende que sería interesante tomar este tema en futuras investigaciones que, por ejemplo, indaguen en prácticas de aula a partir de consignas donde los roles sean estipulados por el docente, o que vinculen la asunción de distintos roles según el género discursivo escrito.

4.2.2. Cognición distribuida: comprender la construcción colaborativa

El concepto de cognición distribuida se refiere a la manera en que la mente interactúa con el mundo, cuáles son las herramientas mediante las que lo hace, y qué objetivos tiene el individuo. (Cole y Engeström, 2001:37). Este concepto “implica la distribución de la cognición entre los individuos, el mediador y el entorno”. (*Ibid.*) El concepto de cogniciones distribuidas está fuertemente vinculado al enfoque sociocultural, ya que conlleva considerar el papel que juegan el entorno y las herramientas en los procesos de construcción de significados, y cómo interactúan entre sí.

Desde el marco teórico, este trabajo se proponía pensar en prácticas de lectura y escritura en las que los estudiantes dividieran el trabajo con la tecnología disponible, en tanto las acciones hechas por la computadora no podrían lograrse sin la acción del sujeto, interactuando entre sí en una asociación “verdaderamente intelectual”. Los autores que proponen este concepto, Salomon, Perkins y Globerson, remarcan que es fundamental que durante toda la acción los estudiantes realicen su interacción de forma consciente y atenta, para poder considerarla una

verdadera asociación intelectual.

En las entrevistas a la docente y los alumnos del grupo 5, algunos sujetos plantearon inquietudes respecto a este tema. Al principio de la entrevista a alumnos, “Y” cuestiona hasta qué punto los textos que producen “los adolescentes” en la computadora son suyos, al marcar una diferencia entre el texto que “sale de uno” en el papel, y el texto construido a partir de ideas “sacadas de internet”. En la misma línea, su docente comparte su preocupación de que en la escritura digital “hay una tendencia a copiar”. En definitiva, docente y alumno se plantean reflexiones que subyacen al concepto de cognición distribuida. Otros alumnos de este grupo discuten en su entrevista sobre si el enriquecer el vocabulario a partir de herramientas informáticas que aportan sinónimos no disminuye la “propiedad” sobre la autoría del texto: ¿el texto es de uno o de la computadora?

El tercer hallazgo de este estudio propone reflexionar en torno a cuán comprendido está el concepto de cognición distribuida en la educación formal. Ni la docente ni los alumnos parecen estar de acuerdo con la posibilidad de una cognición distribuida, ya sea porque la consideren “una trampa” o simplemente un aporte “externo” a sus textos, que en el mejor de los casos puede cuestionarles la autoría. Estas controversias no solamente surgen en función de las “ideas” recogidas en la web, sino también a partir del uso de herramientas de corrección de ortografía y de sinónimos. Por otro lado, ninguno de los sujetos tiene una respuesta concluyente sobre el tema, por lo cual fue centro de discusión.

Una alumna del grupo 5 argumentaba el uso de diccionarios de sinónimos de esta forma: *“sigue siendo mío, porque en realidad yo elijo la palabra. Yo no puedo querer saber todas las palabras que existen, no me da. Pero en cambio si busco una, además no solo te puede cambiar la calidad del texto, sino que estoy aprendiendo muchas palabras”*. Esta alumna refuerza el concepto básico de cognición distribuida que se reiteró antes: es esencial que los estudiantes realicen su interacción con los medios digitales de forma consciente y atenta, para poder considerarla una verdadera asociación intelectual. Este estudio muestra que no es un concepto completamente aceptado aún por docentes y alumnos, pero que puede ser valorado por quienes procuren un trabajo sistemático de conciencia sobre los propios procesos de escritura.

La discusión observada entre los alumnos refleja un discurso sobre el conocimiento alejado de la construcción colaborativa, y por el contrario, centrado en la demostración de la “apropiación” del significado desprendido de su contexto, de los autores y los conceptos relacionados. En cualquier elaboración de los alumnos, siempre es posible discriminar los aportes personales de los de otras fuentes: no se generaría en ningún caso la confusión que plantean como posible en la entrevista. En efecto, esos mismos alumnos perciben el valor de la cognición distribuida cuando explican que no conseguirían textos de igual calidad si no los hicieran con medios tecnológicos, como se ha visto. Sin embargo, reproducen temores de sus docentes, y posiblemente de sus familias, los que proceden tal vez del desconocimiento de conceptos que aquí se han desarrollado, como el de participación guiada y la construcción colaborativa del conocimiento.

Cabe interrogarse en este punto sobre la manera en que están orientando los docentes sobre estas concepciones al plantear prácticas de escritura digital. Tal como explica Scaffo

las prácticas educativas no toman en cuenta suficientemente estos aspectos esenciales que las investigaciones sobre la naturaleza de la cognición y su desarrollo han aportado. Uno de los riesgos está en mantener un esquema mental sobre la naturaleza de la cognición y de la inteligencia como fenómenos homogéneos para las necesidades y recursos del aprendizaje actuales; así como actuar bajo el supuesto de que la mera inmersión en situaciones novedosas y el acceso a tecnologías avanzadas, desencadenan procesos de desarrollo naturales. (Scaffo, 2014:4).

Este estudio corrobora este planteo, encuentra que los docentes y los alumnos perciben la cognición distribuida de forma superficial. Particularmente, los docentes no denotan una reflexión sobre este concepto y su relevancia para las prácticas de escritura digitales; en consecuencia, sus alumnos no presentan un discurso definido sobre el tema. Las dimensiones que implica la cognición distribuida podrían ser integradas de forma reflexiva por los docentes, de manera de estimular a sus alumnos a elaborar producciones enriquecidas por múltiples factores, sin que ellos perciban emociones negativas en esta creación, como la sospecha de la copia. Por el contrario, sería esperable que se estimulara desde la adolescencia -incluso tal vez desde la infancia- el reconocimiento de los aportes de otros en la elaboración propia, de modo de apostar a mejores textos y a la vez a una fuerte conciencia de lo

fundamental que es la contribución de otros en la construcción de significados.

Los medios digitales de ninguna manera contribuyen a difuminar los límites entre la participación ajena y la propia, pero sí promueven prácticas en las cuales se vuelve imprescindible una orientación docente sobre el concepto de cognición distribuida, a fin de esclarecer los procesos de construcción de textos a sus alumnos. Así lo sintetiza Scaffo: “vale la pena no perder de vista que la valoración cultural de los *qué* y *cómo* y *por qué*, es parte de lo que hay que enseñar para aprender” (2014: 3).

4.3. Prácticas letradas mediadas por artefactos digitales y analógicos

Las prácticas letradas son definidas como eventos de lengua escrita, es decir, cualquier instancia en la que interviene de forma relevante la lectura y/o la escritura. En este trabajo las prácticas letradas conforman la unidad de análisis, lo que implica la observación de actividades de lectura y escritura, su relación con el contexto en que ocurren, las interacciones de los sujetos mientras las realizan, los artefactos que utilizan, y el análisis de los textos que producen.

Como método de análisis, se trabajaron de forma independiente las prácticas de lectura de las prácticas de escritura, a fin de alcanzar una comprensión cabal de cada fenómeno, pese a que evidentemente suelen ocurrir en forma simultánea y relacionada. En este apartado, se presentarán las conclusiones a las que se ha arribado en cuanto a las prácticas de lectura en medios digitales y analógicos.

4.3.1. Prácticas de lectura: la pantalla y el papel

Ya desde el marco teórico se exponían dos posiciones teóricas contrapuestas respecto a la lectura en pantalla. Por un lado, un conjunto de autores, desde Landow hasta Albarello, defienden esta práctica en formato digital, alegando diferentes potencialidades, como el atractivo visual y sonoro, la posibilidad de la “multitarea” y la cercanía de este medio a la época actual y el entorno cotidiano de los jóvenes. En un nivel de mayor profundidad, se

alega la facultad del medio digital para estimular relaciones asociativas a través de la navegación hipertextual, las que en teoría son mucho más enriquecedoras para el aprendizaje, pues se supone que despiertan conocimientos previos de cada individuo, y eso le permite comprender el significado de los nuevos conceptos.

Por otro lado, otros autores, como Carr, cuestionan la profundidad de las lecturas en pantalla, y opinan que estas influyen negativamente en la capacidad de atención y de lectura, ya que mediante los hipervínculos abandonamos el texto sin terminarlo, para continuar nuestra lectura, rápida y “superficial” en otros. A continuación se presentan los hallazgos de este estudio vinculados a las prácticas de lectura en formatos digitales.

4.3.1.1. La lectura de exploración favorecida por el medio digital

En el análisis de las observaciones de práctica se identificaron tres tipos de lectura, diferenciadas por sus funciones y propiedades: la lectura de exploración -realizada de forma rápida y superficial con el propósito explícito o evidente de encontrar cierta información y recuperarla- la lectura de comprensión -hecha de forma detenida, sin el propósito de encontrar nada específico - y la lectura de socialización - en voz alta, para hacer un texto conocido por todo el grupo-.

Durante las clases observadas se apreciaron múltiples prácticas de lectura de exploración. En ellas, los alumnos utilizan diversos artefactos: analógicos (fotocopias, cuadernos, revistas y diccionario) y digitales (sitio web del Diccionario de la Real Academia Española, sitio web de Wordreference, Wikipedia, Blog de clase y otros sitios relativos a la información puntual que necesitan). La lectura de exploración en ocasiones se desprende directamente de la consigna de la docente, al pedir que busquen la definición de una palabra, busquen en el cuaderno cuando trabajaron cierto tema, buscar una página en internet y explorarla. Sin embargo, la mayoría de las veces es una lectura exploratoria espontánea. Los alumnos a menudo acuden a un texto con un fin específico, como buscar en internet información vinculada al tema que se está hablando en clase -incluso si la docente no sabe que están realizando esa búsqueda-, o averiguar una definición cuando les surgen dudas.

En medios digitales, cuando realizan lectura exploratoria usan *scroll* dentro del sitio en el que se encuentran, pasando velozmente de principio a fin, habitualmente deteniéndose unos segundos en paratextos. Se observaron alumnos que, trabajando en el blog de clase, exploraron otras entradas del blog más allá de aquella correspondiente al tema del día. Si están realizando una búsqueda en internet, ingresan a varios sitios abriendo pestañas nuevas, y dentro de cada uno aplican esta misma dinámica de lectura veloz; luego cierran la pestaña y consultan la siguiente. En cada sitio permanecen apenas unos segundos.

En medios analógicos se observaron lecturas de exploración cuando los alumnos buscaron fragmentos a seleccionar dentro de las fotocopias, hojearon revistas para elegir un texto, y les solicitaron recuperar una información determinada de los apuntes de una clase anterior en el cuaderno. A diferencia de las exploraciones en medios digitales, las de medios analógicos fueron en todos los casos solicitadas por las docentes.

Al explorar un texto, tanto analógico como digital, los alumnos prestan atención a elementos paratextuales: títulos, imágenes, recuadros, pero en ninguna de las prácticas esta acción fue parte de la consigna, ni fue retomado por las docentes para un trabajo puntual con los significados que aportaban esos paratextos.

En la totalidad de las situaciones los alumnos recurrieron a la lectura exploratoria para completar una tarea de escritura, para evacuar una duda, o para recoger información que inmediatamente volcaron en una participación oral. Pudo notarse que aquellos alumnos que desarrollaban sus prácticas de lectura exploratoria de forma inmediata participaban asiduamente en la clase.

Si bien se observaron prácticas de lectura de exploración en medios digitales y analógicos, durante las entrevistas éstas aparecen mencionadas siempre en asociación a los medios digitales, particularmente la búsqueda de información en la web y de definiciones en diccionarios en línea. Tanto docentes como alumnos valoran positivamente la posibilidad de encontrar información de forma rápida, la cual puedan integrar a sus tareas.

Esta práctica de lectura observada coincide en la línea de lo planteado por Perelman, sobre la

búsqueda y selección de información en Internet, y la importancia de que los alumnos aprendan a elaborar criterios de selección y reflexionen sobre los autores de esas fuentes. En este sentido, el estudio comprobó que algunas docentes explicitan su trabajo con los alumnos para que dominen las búsquedas asertivas, y que varios alumnos mostraron ser plenamente conscientes de que la información en internet no necesariamente es fiable.

De todas formas, la lectura exploratoria aparece como una práctica habitual y predilecta en medios digitales, gracias a la facilidad para realizar tareas de búsqueda y recuperación de información, y la inmediatez de los resultados. Otro factor positivo de los medios digitales, según los sujetos de esta investigación, es el acceso que brindan a materiales de estudio, muchas veces gratuito -contra el libro de texto en papel, habitualmente oneroso- y sin peso que suma a la cargada mochila de los alumnos.

4.3.1.2. La lectura de comprensión preferida en medios analógicos

Las prácticas de lectura de comprensión estudiadas presentan características radicalmente diferentes a las de exploración. Fueron realizadas con artefactos analógicos (fotocopias, revistas) y digitales (tablet, laptops y computadoras de escritorio). En la mayoría de las clases, la lectura estuvo pautada para ser realizada desde las pantallas, pero cuando el formato no estaba consignado por la docente, algunos alumnos optaron por la lectura del cuaderno, mientras que otros prefirieron leer el texto desde un sitio web. En las clases en que se realizó lectura de comprensión digital se observó que ésta se hacía tanto en grupos como de forma individual. Los grupos mostraron claras dificultades para concentrarse e iniciar la tarea, conversaban y se reían durante varios minutos. En la lectura individual no se encontró esta demora para el inicio.

En siete de las clases se halló que la lectura de comprensión tenía la función de aportar información para el desarrollo de prácticas de escritura de creación. Estas lecturas las desarrollaron en formato digital, salvo una de ellas. Los productos de escritura de estas prácticas fueron en su totalidad digitales, aunque en dos grupos algunos alumnos tomaban apuntes o hacían sus borradores en sus cuadernos.

En las entrevistas, los alumnos mostraron clara predilección por la lectura de comprensión en formatos analógicos, aduciendo que les permite mayor concentración -y por ello, desde su punto de vista, mejor comprensión – y les facilita el proceso visual que implica esta práctica. La lectura en pantallas puede tener fuertes inconvenientes, según lo perciben los sujetos entrevistados. Se comprobó en una observación de práctica, en la que los alumnos debían leer un texto desde los celulares, que se perdían o decían que no podían leer por el tamaño. Varios alumnos afirmaron que leer un texto en pantalla les ofrece mayor dificultad que en el papel. Una de las razones que esgrimen es que en la pantalla se pierden, confunden los renglones y se entrecruzan. Otro de los motivos que arguyeron alumnos de todos los grupos fue que el brillo de la pantalla les cansaba la vista si tenían que leer un tiempo extendido, y esto los desconcentraba.

En la totalidad de las entrevistas, los alumnos coincidieron en que leer y escribir en medios digitales se les hace difícil porque sus dinámicas y costumbres en la computadora los llevan a tener múltiples actividades abiertas (pestañas de otros sitios, programas) y van de una a otra. Los alumnos que lo explicitaron afirmaron que esto hacía que se desconcentraran y concluyeron que sus aprendizajes disminuían.

Los libros “tradicionales” en su formato papel no han perdido la capacidad de entusiasmar a los alumnos. Todas las docentes entrevistadas usan libros como medio para las prácticas letradas, y en algunos grupos estas tuvieron buena respuesta de los alumnos según las propias docentes. Varios alumnos respaldan esta percepción, al aseverar que prefieren leer en papel antes que en formato digital, y que los libros mantienen un encanto que no tiene competencia en los entornos digitales, siguen disfrutando el “tener el libro” y aprecian la comodidad de leer en cualquier sitio.

En definitiva, aparece una indudable preferencia por los medios analógicos para realizar prácticas de lectura de comprensión. Este hallazgo refuerza el planteo teórico de Carr, aunque con matices. El autor cuestiona la validez de todas las lecturas en pantalla, mientras que de este estudio se desprende que los medios analógicos favorecen la lectura reflexiva y la comprensión, en tanto los medios digitales colaboran para la lectura de exploración, la búsqueda y la recuperación de información. Sería fundamental entonces tener en cuenta los

objetivos de cada práctica de lectura en el aula a fin de determinar o facilitar los medios más adecuados.

4.3.2. Prácticas de escritura: medios digitales para la evaluación, la creación y el registro

Las prácticas de escritura, tal como se planteó antes, fueron clasificadas según sus funciones en escritura de registro, de creación y de evaluación. Cada práctica de escritura conlleva sus propios objetivos, presenta géneros discursivos asociados y fomenta determinadas interacciones.

La escritura de registro fue la más habitual. La estructura se reiteró en la mayoría de las clases: las docentes registraban en la pizarra textos breves o esquemas, que luego pidieron a sus alumnos que copiaran en los cuadernos. Únicamente en una práctica la consigna especificó que la copia fuera en procesador de textos. La escritura de registro presenta interacciones verticales: las docentes explican, organizan, preguntan, dictan o dan instrucciones a los alumnos. Por su parte, ellos le preguntan a su profesora si surgen dudas, y copian. Nunca hay interacciones entre los estudiantes durante este tipo de escritura.

Desde las entrevistas, la mayoría de los sujetos vinculó la escritura de registro al medio digital, pese a que éste fue el menos usado en las observaciones. Las docentes entrevistadas narraron experiencias positivas de uso de la computadora para registrar clases, copiar consignas y tomar apuntes, que luego comparten en grupos cerrados de Facebook.

La escritura de evaluación se observó en una de las clases. Se usaron como medio las “hojas de escrito” (materiales propios de la institución que se entregan en instancias de evaluación), lo que generó automáticamente un clima de cierta tensión, silencios y conversaciones en voz baja, “clandestinas”. Durante la escritura, los alumnos se inclinaban sobre las hojas, reflexionaban en silencio sobre qué escribir o cómo avanzar. Las interacciones entre ellos se daban para dar o pedir ayuda, aunque de forma sutil, ya que la consigna planteaba que el trabajo era individual. También hubo interacciones entre la docente y varios alumnos, a los que ella dio explicaciones u orientaciones.

Si bien esta fue la única práctica de escritura de evaluación observada, hubo varias referencias a este tipo de práctica en las entrevistas docentes. Tradicionalmente, la evaluación en la educación secundaria se realiza de forma escrita, con una frecuencia que suele variar entre quincenal y bimensual. El medio por excelencia es la mencionada hoja de escrito, lo cual trae aparejada la escritura manual. Sin embargo, en una entrevista docente se planteó como posibilidad la implementación de pruebas escritas en medios digitales especialmente para los alumnos con dificultades en la escritura, e incluso para todo el grupo. Los alumnos también manifestaron que preferirían realizar la escritura de evaluación en medios digitales, ya que les ayuda a superar dificultades motrices y les permite demostrar mejor sus aprendizajes.

Las prácticas de escritura de creación ocurrieron en clases observadas de tres grupos. Desde las consignas, las docentes solicitaron siempre utilizar artefactos digitales: procesador de textos o presentación de diapositivas. Sin embargo, en dos de los grupos varios alumnos recurrieron a sus cuadernos para apoyar sus procesos de escritura: sacaron apuntes y elaboraron textos en borrador que luego pasaron a formato digital.

En el análisis de los textos producidos, se halló que este tipo de práctica de escritura fue la única de la cual se recabaron textos producidos por alumnos de todos los grupos. Los géneros discursivos de estas prácticas de escritura fueron los más variados: artículos de opinión, explicaciones, folletos de promoción, informes, libro tráilers, narraciones, reseñas o resúmenes. Aquí también se halló el uso de formatos analógicos y digitales, inclusive con un mayor peso en el digital: de las cuarenta y cinco producciones de creación, solamente diez fueron realizadas en papel, todas ellas en los cuadernos de los alumnos.

Las producciones de creación digitales, entonces, sumaron treinta y cinco, cubrieron los siete géneros discursivos encontrados en este tipo de práctica de escritura, y casi la mitad de ellas (dieciséis) presentan autores colectivos.

Los hallazgos del estudio llevan a reflexionar sobre los medios, los géneros discursivos y el tipo de autor que aparecen en las prácticas de escritura de creación digital. En primer lugar, hay géneros discursivos propios de los medios digitales: el libro tráiler y los particulares de redes sociales (comentario, estado, chat). En el caso del libro tráiler, éste consiste en un

género propio del medio digital, ya que en su propia definición integra componentes audiovisuales que sería imposible crear en medios analógicos. Puede ser valioso tener en cuenta la riqueza de estos nuevos géneros para ampliar las propuestas de escritura de creación en el aula.

Otros géneros discursivos, originarios de los medios analógicos, pueden verse altamente beneficiados por el medio digital, como el artículo de opinión. Todas las citas que refieren a este género provienen de la docente y los alumnos que participan del taller de escritura digital. Para estos sujetos, la escritura del artículo de opinión solamente ocurría en el entorno académico del taller, por lo que se desarrollaba exclusivamente en medios digitales. Esto fue valorado de forma muy positiva por todos ellos, ya que les permitía nutrirse de información sobre el tema de su artículo y argumentar con fundamentos sólidos.

En segundo lugar, se constató que el género discursivo de la narración presenta características distintivas; la mayoría de las citas lo asocian al medio analógico. Se observó repetidamente cómo muchos alumnos entrevistados comentaron su preferencia a escribir cuentos o finales de narraciones en papel, y varios optaban luego por pasarlo a un texto digital, de forma de corregirlo o mejorarlo. Algunas ideas reiteradas fueron la dificultad para “inspirarse” o “tener ideas” frente a una pantalla, o la costumbre de crear textos con un lápiz en mano. Este género discursivo fue el más mencionado por todos los entrevistados. Es conveniente recordar que la narración es el género más usado durante la infancia, y emplear su estructura involucra el dominio de las coordenadas espacio-temporales, por lo cual es fundamental para los aprendizajes. Dado que es un género tan conocido por todos los sujetos, también implica ciertas ideas previas o “prejuicios”, como la asociación a la “inspiración” para crear una historia.

En tercer lugar, se encontró que casi la mitad de las producciones de escritura de creación digital presentan autores colectivos. La narración es el único género discursivo que aparece solamente con autores individuales, mientras tres géneros presentan exclusivamente autores colectivos: la explicación (pregunta y respuesta), los folletos de promoción y los informes. Desde los hallazgos de este estudio, el género discursivo podría ser un factor determinante para la autoría individual o colectiva. Tal vez pueda ser considerado en otros proyectos de

investigación para ahondar sobre este aspecto.

4.3.2.1. “En la computadora pensás rápido”

Más allá de los tipos de práctica de escritura, el 74% de los alumnos manifiestan preferencia por realizarlas todas en formato digital, y el 7% opinó que le era indiferente el formato. La escritura en formatos digitales ofrece mayores ventajas ante la misma práctica en formato analógico: facilita los procesos de corrección y elaboración de texto, y les habilita producciones mejor presentadas y organizadas, más allá de su propia caligrafía y sus dificultades o dudas ortográficas.

El 19% de los alumnos optaron por formatos analógicos para escribir: percibieron que el hacerlo más velozmente en la computadora no siempre es una ventaja. Según sus relatos, al escribir rápido el texto puede resultar más confuso o con más errores, porque la rapidez les es contraria a la reflexión. Sienten que en la escritura analógica piensan más antes de escribir que en la digital. Un alumno sintetiza: “en la computadora pensás rápido” (EA4, párrafo 424); y otro concuerda: “cuando vos escribís, en una movés la mano para escribir, hacés todo, lo pensás. Y en la computadora solo... tipeás”. (EA5, párrafo 112). Esa noción de “pensar rápido” en los medios digitales deja en claro el motivo de la preferencia de ciertos alumnos por los medios analógicos cuando se trata de escritura de creación. Sin embargo, esta posición es la de una minoría. Se explicita en este trabajo con el fin de considerar la diversidad de los alumnos y sus necesidades, y tener presente que ninguna preferencia es absoluta.

En su mayoría, según plantean los alumnos y sus docentes, en un texto creado en formato digital usan otro vocabulario (apoyados en herramientas de corrección ortográfica y sinónimos), otras formas, ajustan la silueta al género discursivo e integran imágenes. Estas acciones no remiten a una escritura rápida, sino tal vez a sucesivas etapas de escritura, a distintas velocidades.

4.4. Nuevos alfabetismos en las prácticas de aula

En este estudio el concepto de nuevos alfabetismos refiere a lenguajes que es necesario

aprender para conseguir participar en la vida social, que están de alguna forma vinculados al impacto de las tecnologías de la información y de la comunicación. El concepto involucra la comprensión, producción y difusión de conocimientos en lenguaje multimedia, integrando características hipertextuales e interactivas, en entornos electrónicos y con tecnologías digitales. Este trabajo sigue la línea propuesta por los autores Dussel (2006), Lankshear y Knobel (2008), Coll y Rodríguez Illera (2008), Dussel y Quevedo (2010), Perelman (2011), Area y Guarro (2012), Area, Gutiérrez y Vidal (2012).

Como plantean Lankshear y Knobel, estos alfabetismos son “nuevos” porque son de una naturaleza diferente a los anteriores. Ha cambiado la sustancia de los alfabetismos, vinculada a los cambios en las tecnologías, las instituciones, los medios de comunicación y la economía. Los nuevos alfabetismos implican usar y construir textos con hiperenlaces, imagen fija y dinámica, sonido, etc., dominar mensajes de texto por celular, manejarse con el hardware propio de una computadora y otras acciones habituales en interacción con medios digitales.

Desde este concepto, en el presente estudio se han observado prácticas de lengua escrita basadas en los nuevos alfabetismos, en tanto los alumnos leyeron y escribieron utilizando medios digitales, integraron imágenes e hipervínculos en sus textos, consultaron diversos sitios web y participaron en espacios de redes sociales.

4.4.1. Nuevos géneros discursivos: el libro tráiler, la explicación colectiva y el registro electrónico

En el apartado anterior ya se hizo mención a los nuevos géneros discursivos que aparecen relacionados a los nuevos alfabetismos: el libro tráiler y los particulares de redes sociales (comentario, estado, chat). El libro tráiler consiste en un género discursivo propio del medio digital, e integra una reseña sobre un libro con una opinión personal, todo en un formato audiovisual (texto, audio, imagen y video). Este texto audiovisual es creado en un medio digital y luego difundido a través del mismo medio, habitualmente redes sociales, sitios de editoriales, blogs y páginas de videos como YouTube o Vimeo. Se observaron clases en las que se propuso la creación de estos textos, y posteriormente se analizaron libro tráilers creados por esos alumnos, desde un punto de vista concordante con el enfoque sociocultural

de este estudio. La escritura audiovisual se percibe como un lenguaje natural en los adolescentes investigados, sus mayores dificultades radicaron en el texto escrito que formaba parte del libro tráiler, no en la elección de imágenes o video.

La red social Facebook, con su particular estructura, aporta sus propios géneros discursivos: el estado, el comentario y el chat. Estos textos que leen se caracterizan por su brevedad y su lenguaje coloquial, ya que son “estados” y “conversaciones”. Dentro de la misma red social utilizan gran cantidad de juegos y miran videos. El chat es privado, y es usado por los alumnos investigados para comunicarse con sus amigos, en un lenguaje coloquial, pleno de abreviaciones y modificaciones ortográficas, y altamente emocional. El estado y el comentario son públicos, y varían según en qué espacio aparezcan publicados.

Aquí se observaron otros géneros discursivos, de corte académico, que se generan específicamente en este entorno: la explicación colectiva y el registro electrónico. Este último, fomentado por las docentes, lleva a que la toma de apuntes o la copia de la pizarra o de una consigna dictada pueda ser compartida en el grupo de Facebook. En uno de los grupos, el registro subido al grupo era considerado por la docente como una tarea, y calificado como tal.

La explicación colectiva se conforma a partir de un aporte de un alumno, con una explicación, pregunta o respuesta sobre un tema trabajado en clase. En los sucesivos comentarios sus compañeros completan la idea con distintos conceptos, desarrollan el primer aporte, responden preguntas, incorporan otras. Finalmente se crea un texto único con múltiples autores, cuya riqueza radica en ese colectivo creador. Los alumnos que participan en la creación de un texto de este género en el entorno de las redes sociales no muestran temor a equivocarse al escribir, ya que pueden editar lo publicado. Además, la escritura se produce en un ambiente distendido en el que los alumnos se sienten a gusto. En este estudio se observaron ocho textos producidos de esta forma, y muchas fueron las referencias de los sujetos en las entrevistas a este tema.

El hallazgo de géneros discursivos académicos que desarrollan nuevos alfabetismos puede ser relevante para la consideración de sus formas de enseñanza y la inclusión de forma sistemática en las prácticas de aula.

4.4.2. Conciencia lingüística y medios digitales

La conciencia lingüística en sus dimensiones cognitiva y social pudo observarse en múltiples afirmaciones de los sujetos entrevistados. Se ha juzgado relevante para el análisis, ya que este proceso es fundamental en el aprendizaje de la lengua, y la exploración de sus relaciones con los medios digitales y analógicos podría ser un punto de partida para que más adelante profundicen otros proyectos de investigación.

A partir de las observaciones de práctica, se constató que en la escritura colaborativa digital los alumnos hablan entre ellos y negocian sobre qué y cómo escribir. Hay una presencia constante de la función metalingüística en el aula. Esto luego se percibió en las entrevistas: los alumnos del grupo que realizaba escritura colaborativa digital de forma regular presentaron una reflexión lingüística sustantivamente más compleja que los demás, elaborando respuestas más extensas y discutiendo temas diferentes a los otros grupos, como el nivel de “autoría” de un texto cuando se hace manuscrito o en computadora. En base a los hallazgos, el estudio sugiere que la escritura colaborativa digital sistemática podría estimular la conciencia lingüística de los alumnos y redundar en un aprendizaje de la lengua más reflexivo.

Otra evidencia de la conciencia lingüística de los alumnos se halló en los momentos que ellos explican que no escriben de la misma forma en Facebook si publican en sus propios muros o si lo hacen en los grupos cerrados de clase. Este estudio ha comprobado que algunos alumnos hacen explícito un uso de la lengua diferenciado según el espacio dentro de la misma red social. Es decir, en sus espacios privados o de comunicación con amigos escriben en cierto registro, y en el grupo cerrado del entorno académico escriben en otro. El conocer hasta qué punto los adolescentes pueden dominar los registros formales e informales puede ser de utilidad para los docentes que deseen desarrollar ese dominio en sus alumnos, al ofrecerles entornos con exigencias lingüísticas diversas.

4.4.3 Procesos de corrección, ortografía y caligrafía

La escritura en formatos digitales ofrece, según plantean los sujetos investigados, mayores

ventajas ante la misma práctica en formato analógico: facilita los procesos de corrección y elaboración de texto, y les habilita la creación de producciones mejor presentadas y organizadas, más allá de su propia caligrafía y sus dificultades o dudas ortográficas.

Varios alumnos participaron durante las entrevistas para compartir sus reflexiones sobre los procesos de corrección en medios digitales. Muchos hicieron hincapié en la cantidad de errores que comenten habitualmente en sus procesos de escritura, en general ortográficos. Luego explicaban cómo, en la escritura digital, ellos utilizan el corrector ortográfico del procesador de texto para identificar una palabra mal escrita, desplegar la lista de opciones y seleccionar la palabra correcta. Otros usan la herramienta “sinónimos” del procesador Word, para enriquecer el léxico de sus textos, o buscan sinónimos en sitios especializados de internet, como Wordreference o la Real Academia Española. Algunos alumnos fueron capaces de diferenciar la corrección de faltas de ortografía en forma automática de la manual. A su vez la distinguieron de los posibles problemas de sintaxis, y resaltaron que estos últimos era más difícil que la computadora pudiera corregirlos. Como excepción, se encontró un alumno que valoraba negativamente el corrector ortográfico automático en los textos de lengua extranjera, ya que opinaba que esto no le permitía reflexionar sobre sus errores y aprender mejor el idioma.

Otro aspecto valorado de la escritura digital es el hecho de poder modificar el texto en cualquier punto de la producción, agregar nuevas palabras, eliminar fragmentos, cambiar y corregir lo escrito. Esto implica un rasgo profundo de la escritura en medios digitales, ya que como lo exponen los alumnos, un método similar en papel es poco viable. Los procesos de corrección son valiosos para quienes están aprendiendo a dominar su lengua materna, les permite equivocarse y reflexionar sobre el error sin el nivel de frustración que viven en la escritura analógica.

El último tema que apareció con intensidad en las entrevistas a alumnos fue el de la caligrafía de los sujetos, el nivel de legibilidad que alcanza, y la importancia que le dan a la prolijidad de sus textos. Los alumnos dan gran relevancia a esa prolijidad, lo que da pistas de qué elementos consideran importantes en producciones cuyo fin mayoritario es ser evaluadas. La caligrafía (“la letra”) es una de las razones fundamentales para la desprolijidad. Muchos

alumnos valoraron su caligrafía negativamente, y asociaron a ello la desmotivación para escribir. Con base en estos hallazgos, se puede afirmar que la escritura digital aparece como una herramienta poderosa para facilitar la motivación a escribir en aquellos alumnos con dificultades caligráficas.

Para concluir, los hallazgos de este estudio han confirmado que las prácticas de lectura y escritura del aula de lengua se modifican según usen medios analógicos o digitales. Son distintos los procesos de realización, diferentes las interacciones que se dan entre los alumnos y, en el caso de la escritura, son diversos los textos producidos. Dependerá de los propósitos de cada docente y cada alumno el optar por un medio u otro para sacar el mayor provecho de sus características y compensar también sus puntos más débiles.

4.5. Proyecciones

Este estudio está limitado a evidencias observadas en los sujetos participantes, lo cual lleva a que los hallazgos expresados sean indicios de lo que podría apreciarse en poblaciones similares. No obstante, sería un aporte valioso el desarrollo investigaciones que partieran de estos hallazgos, centradas en otras poblaciones, más amplias y diversas.

Esta investigación procura aportar algunas respuestas a las interrogantes que le dieron inicio. De igual forma, se comparten nuevas preguntas, surgidas en el correr de este trabajo, que se sugieren como eventuales proyecciones.

- ¿Cómo se desarrollan las prácticas letradas digitales en entornos personales? A partir del concepto de “agenda cultural doméstica”, puede investigarse desde las perspectivas de los adolescentes y sus familias.
- ¿Cuáles son las cualidades textuales distintivas de los géneros discursivos propios de los entornos de redes sociales?
- Desde una mirada del análisis del discurso, ¿cómo se asemejan o difieren los textos analógicos y digitales, producidos por los mismos autores, y de idénticos géneros

discursivos?

- ¿Cómo se enseñan los géneros discursivos propios de entornos digitales en la educación secundaria, tanto en aulas de lengua como desde otras asignaturas?
- ¿Qué implicaciones tienen la escritura digital colaborativa y los roles observados? ¿Existe efectivamente vinculación entre esa práctica y la conciencia lingüística?
- ¿Existe algún vínculo entre la asunción de distintos roles en la escritura colaborativa y el género discursivo de la práctica?
- En prácticas de escritura de creación analógica colaborativa, no observadas en esta investigación, ¿se reiteran los roles asumidos en la escritura digital? ¿Se asumen otros roles diferentes?

Bibliografía

Albarello, F. (2011). *Leer-navegar en Internet: las formas de lectura en la computadora*. Buenos Aires: La Crujía.

Álvarez Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24 (1). Accedido el 20 de marzo, 2014, desde http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Aragón Jiménez, V. (2010). La observación en el ámbito educativo. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 35. Accedido el 20 de marzo, 2014 desde http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_35/VIRGINIA_ARAGON_2.pdf

Área de Evaluación del Plan Ceibal (2010). *Informe temático “Experiencia de producción de texto digital”*, Administración Nacional de Educación Pública. Dirección Sectorial de Planificación Educativa – CODICEN

Area Moreira, M. (2008). Igualdad de oportunidades y nuevas tecnologías. Un modelo educativo para la alfabetización tecnológica. *Educar: revista del Departament de Pedagogia i de Didàctica* / Número 29. Accedido el 20 de marzo, 2014, desde http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10669

Area Moreira, M. (2009). *Competencia digital y Alfabetización 2.0*. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional sobre Buenas Prácticas con TIC: la Web 2.0. Accedido el 20 de marzo, 2014, desde: <http://www.slideshare.net/manarea/competencia-digital-y-alfabetizacion-20>

Area Moreira, M., y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital:

fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, Monográfico, 46-74.

Area Moreira, M., Gutiérrez Martín, A., y Vidal Fernández, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Madrid: Fundación Telefónica.

Area, M., y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la web 2.0. *Revista Comunicar XIX(38)*. 13 – 20. Accedido el 20 de marzo, 2014, desde <http://www.revistacomunicar.com/>

Azinián, H. (2009). *Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas pedagógicas*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Baker, E. (2010). *The New Literacies. Multiple Perspectives on Research and Practice*. New York: The Guilford Press.

Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

Bajtún, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 24(2), 2-17. Accedido el 20 de marzo, 2014, desde http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24_02_Braslavsky.pdf

Bruner, J., y Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Ed. Paidós.

Cabero Almenara, J., Llorente, M., y Graván, P. (2004). Las herramientas de comunicación en el “aprendizaje mezclado”. *Revista Pixel-Bit*. 23. Accedido el 20 de marzo, 2014, desde http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10141

Candela, A. (1999). Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa. *Revista Mexicana de*

Investigación Educativa. 4(8). Consejo Mexicano de Investigación Educativa. 273-298.

Carr, N. (2010). *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Bogotá: Taurus.

Carvajal Barrios, G. (2011). Espacios de interacción social y configuración de hábitos juveniles de lectura y escritura. *Revista Nexus Comunicación*, 10. 66-95. Cali: Centro Editorial Universidad del Valle.

Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital: El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura, Año 21(4)*, 6-15. Accedido el 20 de marzo, 2014, desde http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Cassany.pdf

Cassany, D. (2010, noviembre). *Prácticas letradas contemporáneas. Claves para su desarrollo*. Artículo presentado en Congreso Leer.es, Ministerio de Educación, Madrid, España. Accedido el 20 de marzo, 2014, desde http://www.leer.es/wp-content/uploads/webcast/documentos/practicas_letradas/presentacion_DanielCassany.pdf

Cassany, D. (2011). *IES 2.0: Prácticas letradas digitales. Materiales, actividad de aula y recursos lingüísticos en línea*. Accedido el 20 de marzo, 2014, desde http://www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/pdf/IES20_ESP.pdf

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

Castedo, M. L. (2003/2005). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio de pares*. Tesis doctoral. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México: CINVESTAV.

Ceretta Soria, M. y Picco Gómez, P. (2011). Competencias en información en el marco del Plan Ceibal. *Revista EDICIC*, 1(2), 271- 288. Accedido el 20 de marzo, 2014, desde <http://www.edicic.org/revista/index.php?>

[journal=RevistaEDICIC&page=article&op=view&path\[\]=40](#)

Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D. J. (2008). *The handbook of Research in New Literacies*. New Jersey: Taylor & Francis Group.

Cole, M., y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico – cultural de la cognición distribuida. En Salomon, G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. 23–74.

Coll, C., y Onrubia J. (1995). El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula. *Revista SIGNOS - Teoría y práctica de la Educación*. 6(14). 4-19.

Coll, C., y Rodríguez Illera, J.L. (2008). Alfabetización, nuevas alfabetizaciones y alfabetización digital: las TIC en el currículum escolar. En Coll, C. y Monereo, C. (Eds.) *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata. 325-349.

Cots, J.M. y Tusón, A. (1994). Language in Education: an Interview with Leo Van Lier. *Sintagma. Revista de Lingüística*, 6. 51-65. Universidad de Lleida.

Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Editorial Graó.

De Melo, G., Machado, A., Miranda, A., y Viera, M. (2013) *Profundizando en los efectos del Plan Ceibal*. Instituto de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administración, Universidad de la República, Uruguay, (Documento de Trabajo 12/2013).

Emery, W., y Rother, L. (2000). La Educación en Medios de Comunicación como alfabetización. *Comunicar*, 14, 63-68. Accedido el 20 de marzo, 2014, desde http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7392

Fernández Lagunilla, M., y Anula Rebollo, A. (1995). *Sintaxis y cognición: introducción al conocimiento, el procesamiento y los déficits sintácticos*. Madrid: Síntesis.

Fullan, M., Watson, N., y Anderson, S. (2013). *Ceibal: Los próximos pasos. Informe final*. Toronto: Michael Fullan Enterprises.

Fusca, C. (2012). *Enseñar a leer y escribir en el Siglo XXI. Representaciones docentes e intervenciones en el aula*. Buenos Aires: Entreideas.

Garderes, D. (2012). El aula virtual en la clase presencial: un espacio para la multialfabetización. En Garderes, D., Martínez, F. y Quinteros, L. (Comp.) *Sembrando experiencias: trabajos educativos con inclusión de TIC*. Montevideo: ANEP - Departamento de Tecnología Educativa. 205-214.

García Parejo, I. (2008). Los “apoyos de lengua”: estudio microetnográfico de las prácticas de escritura en un aula de 2º de la ESO. En Sánchez, A. y Monroy, R. (Eds.) *25 Años de Lingüística Aplicada en España: Hitos y Retos*. 67-80. Murcia: Editum. Accedido el 20 de marzo, 2014, desde www.um.es/lacell/aesla/contenido/pdf/1/garcia2.pdf

Gee, J.P. (2010). A Situated-Sociocultural Approach to Literacy and Technology. En Baker, E. *The New Literacies. Multiple Perspectives on Research and Practice*. New York: The Guilford Press. 165-193.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Goldin, D., Kriscautzky, M., y Perelman, F. (Coord.) (2012). *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. Barcelona: Océano Travesía.

Goetz, J.P., y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Gómez Azziz, M. (2010). La inclusión de nuevas tecnologías en las buenas prácticas de enseñanza de español en educación media. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2(17). Universidad ORT Uruguay. 81-98.

Greene, J. (1982). *Pensamiento y lenguaje*. México DF: C.E.C.S.A.

Guardián - Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Costa Rica: IDER, CECC, AECI.

Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Gutiérrez Martín, A. (2003). *Alfabetización multimedia*. Accedido el 20 de marzo, 2014, desde http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=biblioteca.LeerLibroIU.leer&libro_id=743

Gutiérrez Martín, A. (2008). La educación para los medios como alfabetización digital 2.0 en la sociedad red. *Quaderns Digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 51. Accedido el 20 de marzo, 2014, desde http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10432

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Hopenhayn, M. (2006). La educación en la actual inflexión epocal: una perspectiva latinoamericana. *PRELAC Los sentidos de la educación*, 2. Santiago de Chile: UNESCO - PRELAC. 12-25.

Ibáñez, J. (1986). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En García Ferrando, M., Ibáñez, J., y Alvira, F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial. 569 -581.

Kellner, D. (1998). *Multiple Literacies and Critical Pedagogy in a Multicultural Society*. Accedido el 20 de marzo, 2014, desde http://gseis.ucla.edu/faculty/kellner/2009_essays.html

Kellner, D. (2002). New Media and New Literacies: Reconstructing Education for the New Millennium. En Lievrouw, L., & Livingstone, S. (Eds.) *The Handbook of New Media: Social Shaping and Consequences of ICTs*. 90-104. London: Sage. Accedido el 20 de marzo, 2014,

desde http://gseis.ucla.edu/faculty/kellner/2009_essays.html

Kepic, A. (2011). *Una experiencia de observación y reflexión sobre las prácticas educativas de la Educación Primaria*. Artículo presentado en VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestras y Maestros que hacen Investigación e Innovación desde la Escuela. Córdoba, Argentina. Accedido el 20 de marzo, 2014, desde http://www.colectivoeducadores.org.ar/cd_6to_encuentro/pages/pdf/eje_2/pdf_2_argentina/A056.pdf

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Kortright Roig, D. (2012). *Estrategias para el desarrollo de las competencias de lectura, comprensión y escritura, en el nivel de primaria, bajo el Plan Ceibal*. Accedido el 20 de marzo, 2014, desde <https://sites.google.com/site/observatorioticdctecepfc/gestin-institucional-ccte/foros/home/investigacion-y-evaluacion-en-tic>

Lankshear, C., y Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.

Leander, K. (2008). Toward a Connective Ethnography of Online / Offline Literacy Networks. En Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D. J. *The handbook of Research in New Literacies*. 33 - 66. New Jersey: Taylor & Francis Group.

Lerner, D. (2012). La incorporación de las TIC en el aula. Un desafío para las prácticas escolares de lectura y escritura. Entrevista a Delia Lerner. En Goldin, D., Kriscautzky, M., y Perelman, F. (Coord.) *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. Barcelona: Océano Travesía.

León, J. (1998). La adquisición de conocimiento a través del material escrito: texto tradicional y sistemas de hipertexto. En León J., y Vizcarro, C.: *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*. Madrid: Ed. Pirámide.

Leu, D., Kinzer, C.K., Coiro, J., & Cammack, D. (2004). Toward a Theory of New Literacies

Emerging From the Internet and Other Information and Communication Technologies. En Ruddell, R. & Unrau, N. (Eds). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: International Reading Association. Accedido el 20 de marzo, 2014, desde <http://www.readingonline.org/newliteracies/leu/>

Macrina Gómez, L. (2006). El desplazamiento de prácticas impresas y la apropiación de prácticas digitales. Un estudio con alumnos del bachillerato tecnológico aprendiendo a usar la computadora en la escuela. *Revista Brasileira de Educaçao* 11(31). 58 – 79.

Macrina Gómez, L. y Kalman, J. (2007). *Mudanza de prácticas lectoescritoras: el desplazamiento de prácticas impresas y la apropiación de prácticas digitales*. Artículo presentado en IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Marqués, P. (2004). *Los medios didácticos*. Accedido el 20 de marzo, 2014, desde <http://censc.org/studyhall/documentos/06mediosdidacticos.htm>

Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1 (1). 16-36. Accedido el 20 de marzo, 2014, desde <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html>

Martos García, A. (2010). Las prácticas de lectura / escritura y los enfoques etnográfico y geográfico. *Revista Didáctica. Lengua y Literatura*, 22. 199-229. Accedido el 20 de marzo, 2014, desde <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA1010110199A/18712>

Molina, J. P. (2012). Reseña del libro Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?, de Nicholas Carr? *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 9(1), 190-193. Accedido el 20 de marzo, 2014, desde <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v9n1-molina/v9n1-molina>

Moll, L. C. (1997). Vygotsky, la educación y la cultura en acción. En Álvarez, A. *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotsky en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y

Aprendizaje. 39-54.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2006). *PISA. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Accedido el 20 de marzo, 2014, desde <http://www.oecd.org/pisa/39732471.pdf>

Pea, R. D. (2001). Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación. En Salomon, G. (Comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu editores. 75-125.

Perelman, F. (2010). *Leer en Internet: la escisión entre evaluación y enseñanza*. Accedido el 20 de marzo, 2014, desde http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/didacticas_cede_2010/actas/Perelman_DI.pdf

Perelman, F. (Coord.) (2011). *Enseñando a leer en Internet: pantalla y papel en las aulas*. Buenos Aires: Aique.

Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

Perkins, D. N. (2001). La persona – más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje. En Salomon, G. (Comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu editores. 126-152.

Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En Álvarez, A. *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotsky en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. 21-38.

Rogoff, B. (1990). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.

Romero López, D. y Sanz Cabrerizo, A. (Eds.). (2008). *Literaturas del hipertexto al hipermedia*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Salomon, G. (2001). No hay distribución sin la cognición de los individuos: un enfoque

interactivo dinámico. En Salomon, G. (Comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu editores. 153-184.

Salomon, G., Perkins, D. N., y Globerson, T. (1992). Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, 13, 6-22.

Sandín Esteban, M. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.

Scaffo, S. (2014). *Libros y lecturas ante las nuevas formas del alfabetismo*. Artículo presentado en X Jornadas de Educación «Isay Klasse», Montevideo, Uruguay.

Scenini, F. (2010). *Prácticas y procesos de escritura en ambiente de aprendizaje digital en modelo 1:1. Un estudio de caso en el Plan Ceibal (One Laptop Per Child – Uruguay)*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Milano - Bicocca, Italia.

Soriano, J. (2011). *Las nuevas reglas de la etnografía de la comunicación*. Accedido el 20 de marzo, 2014, desde http://portalcomunicacion.com/lecciones_det.asp?lng=esp&id=30

Tójar Hurtado, J.C. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Madrid: La Muralla. 265-273.

Taber, B., y Zandpearl, A. (2001) Guía para pautas de entrevista grupal cualitativa. *Cuadernos del UNICEF 9: ¿Qué piensan los jóvenes? Sobre la familia, la escuela, la sociedad, sus pares, el sida, la violencia y las adicciones. Una propuesta metodológica por Beatriz Taber y Ana Zandperl*. Buenos Aires: UNICEF Argentina. 97-105. Accedido el 20 de marzo, 2014, desde http://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_quepiensanjovenes.pdf

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis. 279-333.

Van Lier, L. (1995). Lingüística educativa. Una introducción para enseñantes de lenguas. *Revista Signos. Teoría y práctica de la educación*, 14. 20–29. Accedido el 20 de marzo, 2014, desde http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_3/nr_42/a_637/637.html

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Vila, I., y Álvarez, A. (1997). Contexto cultural y contexto escolar: una breve reflexión sobre las relaciones entre educación y desarrollo. En Álvarez, A. *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotsky en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. 175-182.

Wertsch, J. V. (1991). *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Wertsch, J. V. (1998). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.

Yuni, J., y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación – acción*. Córdoba: Brujas.

Yuni, J., y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar 2. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Brujas.

Anexos

I. Mapa de selección de docentes

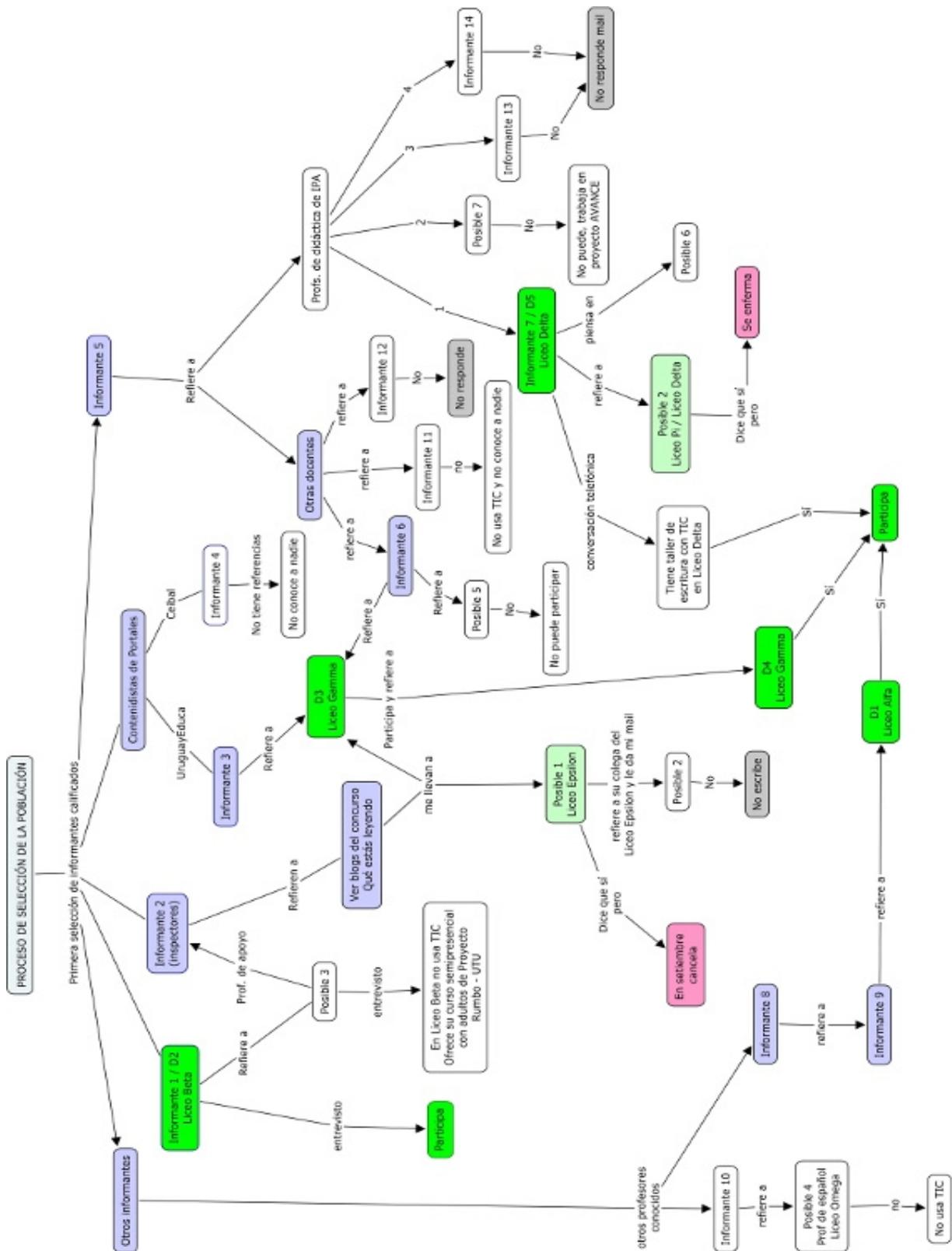


Ilustración 23: Proceso de selección de docentes

III. Pauta de entrevista grupal cualitativa a alumnos

1. Preparación.

- a. Selección de 6 alumnos en coordinación con la docente del grupo, procurando un número equivalente de chicas y chicos, y una representatividad de los distintos perfiles académicos.
- b. Estimación de fecha, hora y lugar dentro del liceo. Coordinación con la docente y/u otros actores educativos pertinentes.
- c. Contacto por correo con los alumnos seleccionados, o en un momento posterior a la observación de clase. Entrega de un texto muy breve que resuma el tema que se conversará en la entrevista, la fecha, la hora y el lugar. En este texto procuraré no aportar información que pueda influir en la participación.

2. Entrevista.

- a. Inicio: “transmitir cómo será el encuentro, el porqué y el para qué del mismo, su dinámica, los objetivos, el porqué de la grabación.”
- b. Presentación de la entrevistadora / moderadora.
- c. Presentación cruzada de cada uno, cada uno pregunta al de al lado y lo presenta al grupo: nombre, edad, música favorita (o algún elemento personal de ocio, para distender)
- d. Ronda inicial. Comentar el motivo de la entrevista y el tema de investigación. Preguntar qué piensan sobre el tema, si les parece interesante, con qué lo relacionan, qué se imaginan que voy a descubrir.
- f. Ronda de preguntas guía.

Orientaré la entrevista explorando los siguientes temas:

- Su relación con las prácticas de lectura y escritura.
- Sus hábitos culturales digitales (uso de redes sociales, usos de internet en general).
- Para qué leen y escriben en su vida cotidiana.
- Percepciones de las prácticas digitales académicas.
- Percepciones sobre si modifican sus formas de leer y escribir en uno y otro medio.
- Preferencias sobre los medios en función de las actividades.

Preguntas orientadoras:

1. **Me gustaría conocer qué leen y escriben comúnmente en una semana, cuándo y por qué lo hacen.**
2. **En el liceo, o en trabajos para el liceo, ¿en qué situaciones leen y escriben, para qué materias, en qué formatos, con cuánta frecuencia?**
3. **¿En qué formato prefieren leer y escribir, analógico o digital? ¿Por qué? ¿Varía esa preferencia en distintos contextos (académico o cotidiano)?**
4. **¿Piensan que los formatos (analógico y digital) influyen en los modos en que leen y escriben?**

- g. Cierre. Agradecimientos y despedida.

Pauta elaborada en base a la siguiente bibliografía

Ibáñez, J. (1986). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En: García Ferrando, M., Ibáñez, J., y Alvira, F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial. 569 -581.

Tójar Hurtado, J.C. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Madrid: La Muralla. 265-273.

Taber, B., y Zandpearl, A. (2001) Guía para pautas de entrevista grupal cualitativa. *Cuadernos del UNICEF 9: ¿Qué piensan los jóvenes? Sobre la familia, la escuela, la sociedad, sus pares, el sida, la violencia y las adicciones. Una propuesta metodológica por Beatriz Taber y Ana Zandperl*. Buenos Aires: UNICEF Argentina. 97-105. Accedido el 20 de marzo, 2014, desde http://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_quepiensanjovenes.pdf

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis. 279-333.

Yuni, J., y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación – acción*. Córdoba: Brujas.

IV. Pauta de observación de prácticas

Hoja 1.

Pauta de observación de prácticas de lengua escrita en clase

Investigador: D. Garderes

Docente:.....

Liceo:

Grupo:

Cantidad de alumnos presentes:

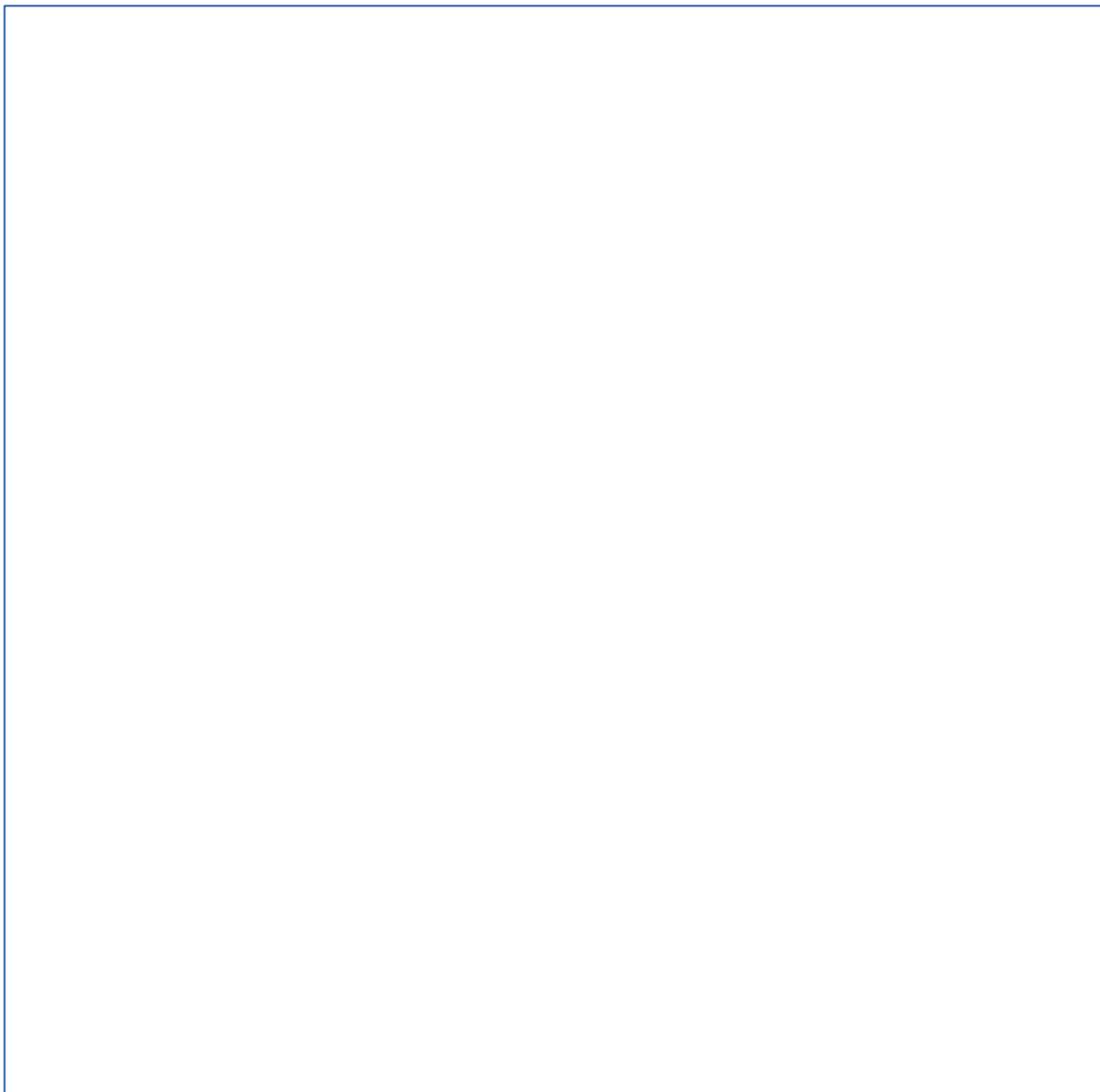
Fecha:

Asignatura:.....

Hora de inicio:

Hora de finalización:

Diagrama del escenario (esquema gráfico):



Hojas 2 a 10:

Hora	Descripción / Registro					Apreciaciones o comentarios
	Entorno y participantes (Dónde se produce la práctica, en qué condiciones, quiénes participan)	Actividades (Consignas y actividades realizadas)	Interacciones, acciones y diálogos (Quiénes interactúan, de qué forma, qué roles asumen, qué dicen y hacen)	Materiales, Recursos, Artefactos (Qué se usa en cada actividad y qué función desempeña)	Productos (Qué productos o documentos resultan de cada actividad)	

V. Tablas de análisis de entrevistas

Tabla 4: Análisis de prácticas de lectura

Tabla 5: Análisis de prácticas de escritura

Tabla 6: Ventajas del uso de medios digitales, según percepciones de Docentes y Alumnos

Tabla 7: Desventajas del uso de medios digitales, según percepciones de Docentes y Alumnos

Tablas 8 y 9: Prácticas de lectura y escritura en redes sociales, según entrevistas

	Lectura de exploración o búsqueda <i>La que realizan de forma rápida con el propósito explícito o evidente de encontrar cierta información.</i>	Lectura de comprensión <i>La que realizan de forma detenida, sin el propósito de encontrar nada específico.</i>	Lectura de socialización <i>Lectura en voz alta de un texto, para hacerlo conocido por todo el grupo.</i>
Práctica en la que aparece	OP2a – OP2b – OP2c – OP2d – OP3b – OP3c – OP3d – OP4a – OP4b – OP5b – OP5c – OP5d	OP1a – OP2a – OP2b – OP2d – OP3a – OP3d – OP4a – OP5a – OP5b – OP5c – OP5d	OP1a – OP1c – OP2a – OP2c – OP2d – OP3a – OP4a – OP5a – OP5c – OP5d
Artefactos usados	Laptops (RAE, sitio web, Wikipedia, blog) – Fotocopias – Cuadernos – Revistas – Diccionario papel	Tablet – Laptops – Revistas – Fotocopias – Computadoras	Tablet – Celulares – Libro – Laptop
Interacciones realizadas	<p>OP2: Entran a RAE a buscar una definición. Exploran un sitio web: desde la consigna se plantea explícitamente la exploración. Los alumnos leen rápido y superficialmente distintos fragmentos de texto, la barra de navegación y se detienen en las imágenes.</p> <p>Cuando van a un texto con un fin específico de una tarea usan el scroll y van más rápido.</p> <p>Buscan en Internet información vinculada a lo que se habla en clase (RAE y Wikipedia), la buscan automáticamente cuando surgen dudas.</p> <p>OP3: Buscan fragmentos a seleccionar dentro de fotocopias. Buscan información registrada en los cuadernos, a partir de consigna docente de hacerlo. Los alumnos hojean los cuadernos y encuentran lo buscado. Hacen una lectura exploratoria en revistas. La consigna es “elegir”, no “leer”. Los alumnos centran su exploración en los paratextos.</p> <p>OP4: Algunos alumnos exploran el blog de clase más allá de la entrada sobre la que están trabajando: hacen scroll, exploran lo que sigue. Buscan definiciones en diccionario papel y RAE.</p> <p>OP5: Cuando leen en sitios de internet, se quedan unos segundos en cada uno y pasan a otra pestaña o al texto que están escribiendo. Pasan haciendo scroll y miran imágenes.</p>	<p>OP1: Una alumna lee un material.</p> <p>OP2: Los alumnos leen información en Internet, se comentan lo que van leyendo, se dictan textos. Un equipo lee en silencio. Leen poemas en internet, la lectura para comprensión es silenciosa e individual. Se acercan a la pantalla para leer. Cuando quieren leer más detenidamente una información se quedan en un mismo sitio de internet.</p> <p>OP3: Lectura en subgrupos de un cuento digital con una consigna de preguntas de comprensión. Dentro de la lectura en subgrupos todos conversan en voz alta y se ríen. Les cuesta comenzar la tarea y concentrarse.</p> <p>En la tarea con las revistas, los alumnos las intercambian. Cuando alguno se concentra en la lectura lo hace individualmente, el resto de su grupo se distrae. Un equipo se fotocopia el texto para leerlo y subrayarlo.</p> <p>OP4: Leen el último material subido al blog. La lectura es guiada por D4.</p> <p>OP5: Leen sitios de noticias, foros, presentaciones, textos en pdf y miran videos de YouTube con texto. Se apoyan en imágenes y video para construir la información.</p> <p>La lectura es necesaria para el proceso de escritura. También leen con función de revisión de sus propios textos y de los compañeros. En un momento un equipo lee una fotocopia con el propósito de señalar cierta información, lo hacen de forma individual y en silencio.</p>	<p>OP1: Lee trastabillando, al terminar dice que no entendió nada.</p> <p>D1 dedica una clase entera a la lectura de un acto de obra de teatro. Aparece de forma recurrente el comentario sobre la difícil lectura por el tamaño chico de fuente o de la pantalla. Muchas veces se pierden.</p> <p>OP2: Dos alumnos leen en voz alta definiciones o información específica que encuentran en Internet. Leen para participar. En otras prácticas, leen el texto desde el cuaderno y desde la web, siempre cometen errores que son corregidos.</p> <p>OP3: D3 pide la lectura de un texto digital y va nombrando alumnos para que lean. Se les hace difícil, se traban, se pierden, señalan la pantalla para seguir la línea.</p> <p>OP4: Los alumnos leen en voz alta información a pedido de D4, no muestran dificultades.</p> <p>OP5: Leen sus propios textos a sus compañeros y a D5 para que los comenten.</p>

Tabla 4: Análisis de prácticas de lectura

	Escritura de registro <i>Apuntes de clase, registro de dictados de las profesoras y de lo que sea escrito en la pizarra.</i>	Escritura de creación <i>Elaboración de textos propios de los alumnos.</i>	Escritura de evaluación <i>Respuestas a preguntas o consignas para evaluar y calificar.</i>
Práctica en la que aparece	OP1a – OP1b - OP2a – OP2b – OP2c – OP2d – OP3a – OP3c – OP4a - OP4b	OP2a – OP2d – OP3b – OP5a – OP5b – OP5c - OP5d	OP1a
Artefactos usados	Cuadernos – Pizarrón – Procesador de texto	Procesador de texto – Cuadernos – Presentación de diapositivas	Hojas de escrito
Interacciones realizadas	D1 explica la consigna, realiza preguntas directas a distintos alumnos. Alumnos copian consignas, preguntas y respuestas. Responden a las preguntas directas de D1. D2 organiza, explica, da instrucciones, responde preguntas de alumnos. Alumnos copian en el cuaderno, preguntan a D2 y responden. La copia en el cuaderno hace en silencio. Sólo el alumno copia desde el procesador de textos. (OP2b y OP2c) D3 dicta consignas, los alumnos la copian en el procesador de textos (esto es parte de la consigna). Practicante escribe en pizarra y los alumnos copian en el cuaderno. D4 elabora un esquema el pizarrón y los alumnos lo copian en el cuaderno. Ellos no interactúan entre sí.	En OP2: Los alumnos interactúan en pequeños grupos, hablan en voz baja entre ellos. Dentro de los pares uno escribe y el otro dicta u observa. Sacan apuntes en el cuaderno que luego usan en la escritura digital. En los trabajos en grupos proponen elementos y descartan otros, intercambian las laptops, algunos tipean, otros miran la pantalla y señalan. En OP3: D3 indica los aspectos formales. En un grupo los alumnos se intercambian los roles. Dos grupos se organizan: uno dicta y otro escribe. En todas las OP5: Los alumnos interactúan permanentemente entre ellos. Conversan sobre qué escribir, qué agregar o eliminar y por qué hacerlo. Se sugieren mejoras. D5 también interactúa constantemente con ellos, les pregunta, los orienta, les pide regularmente avances y realiza las correcciones guiadas. En la escritura: algunos escriben directamente word, otros leen varios textos, seleccionan citas que copian y pegan y trabajan a partir de esa idea, nosotros escriben a mano primero mientras leen sobre sus hojas, online. En los equipos intercambian los roles: uno escribe, otro mira o señala y propone. Reflexionan sobre el uso del lenguaje y la ortografía. Intercambian sus textos para leerlos, comentarlos y sugerir mejoras. Al iniciar la escritura exploran sitios, dialogan mucho proponiendo ideas y narrando historias. Al terminar la escritura ajustan cuestiones de formato, hacen correcciones y agregan imágenes. Usan corrector ortográfico de Word y sinónimos de Wordreference.	D1 les dicta la consigna y la explica. Pasa por los bancos para dar algunas ayudas. Al principio de la escritura de la prueba de sondeo hablan entre ellos, se piden ayuda, y dan sus sensaciones, pese a que las producciones son individuales. La prueba escrita en hojas de escrito genera un clima propio de cierta tensión, silencios y cuchicheos. Los alumnos se inclinan en silencio sobre sus hojas, reflexionan en silencio sobre qué escribir.
Productos	Registros en cuaderno	Informe digital - Folleto turístico – Book trailer – Reseña - Artículos de opinión - Cuentos	Prueba de sondeo (diagnóstica del tema)

Tabla 5: Análisis de prácticas de escritura

	Docentes	Alumnos
Facilidad / Comodidad	<p>Las docentes D1, D3 y D4 plantearon que la conectividad y las tecnologías digitales facilitaban la realización de algunas tareas.</p> <p>ED1 - 1:11 (14:14) <i>entonces, como que también eso, el hecho de conectar con internet, que a veces es fácil...</i></p> <p>ED3 - 3:165 (75:75) <i>todo eso se pudo hacer en una clase gracias a la conectividad, las computadoras. (...) Facilita. A mí me permitió...</i></p> <p>ED4 - 4:180 (95:95) <i>El blog también me facilita eso.</i></p>	<p>Los alumnos de los grupos 2, 3, 4 y 5 reiteraron que el uso de tecnologías les hacía “más cómodo” y “más fácil” el llevar a cabo distintas tareas.</p> <p>Consideran que es más fácil la escritura y los procesos de corrección, sobre los que luego profundizaron, como en las declaraciones de los alumnos K, D, N, L, Q y @:</p> <p>EA2 - 7:165 (339:339): K - <i>Me queda más cómodo.</i></p> <p>EA2 - 7:173 (367:370): DG - <i>¿Vos lo tenías en los dos lugares? Y ¿dónde preferías leerlo?</i> D - <i>En la computadora.</i> DG - <i>¿Por qué?</i> D - <i>Es más fácil. Ahí está sin faltas de ortografía entonces es más fácil de leer.</i></p> <p>EA3 - 8:70 (220:220): Q - <i>Es mucho más fácil con la computadora.</i></p> <p>EA3 - 8:168 (173:175): N - <i>No, yo con la computadora.</i> DG - <i>¿Por qué?</i> N - <i>Es mucho más fácil. Es más rápido. Para mí, no sé.</i></p> <p>EA3 - 8:172 (184:184): L - <i>Y a mí me queda fácil de las dos maneras también por... El escrito igual que ella, los dibujitos te quedan mucho más fáciles, y en la computadora es más fácil... Es decir, si te equivocás es más fácil que estar tachando tanto.</i></p> <p>EA5 - 10:202 (152:152) Y después pasarlo a la computadora. Porque primero como que queda mejor, se lee mejor, y es mucho más fácil porque ya vas cambiando partes. Como que... lo voy autocorrigiendo.</p> <p>EA5 - 10:98 (181:181) @ - <i>Además la computadora te facilita muchas cosas.</i></p> <p>También valoran la facilidad en la búsqueda y recuperación de información para integrarla en producciones textuales, y la mejor visibilidad de los textos (P y U):</p> <p>EA3 - 8:169 (176:176): P - <i>Además, como que en papel, o sea, en computadora es más fácil buscar la información, porque buscás exactamente lo que vos querés, en internet. Y lo escribís en (...) el Word, y ta, es más rápido.</i></p> <p>EA4 - 9:107 (388:388) U - <i>Sí, porque es como que la letra está más chica y en la computadora la podés agrandar y todo.</i></p>

	Docentes	Alumnos
Rapidez / inmediatez	<p>La docente D1 manejó además como una ventaja la inmediatez con que trabajan sus alumnos con medios digitales.</p> <p>ED1 - 1:25 (14:14) <i>La otra cosa que yo hago,(...) es, me da más resultados en vez de decir "celulares en mi clase no" (...) es, "bueno, a ver, buscame tal cosa". Entonces integro el celular como una herramienta de trabajo. [Una alumna] por ejemplo (...), yo dos por tres le digo "bueno, a ver, este deber, ya subilo al grupo". Y ella de inmediato lo sube. Además ellos tienen esa rapidez.</i></p>	<p>Ocho alumnos valoraron la rapidez con que escriben y leen usando tecnologías digitales (C, J, P, U, R, T, S, @):</p> <p>EA2.rtf – 7:67 (259:259) <i>C - Yo prefiero escribir en la computadora porque tengo buena mecanografía, escribo mucho más rápido.</i></p> <p>EA2.rtf - 7:99 (341:341): <i>Escribo más rápido en la computadora que...</i></p> <p>EA2.rtf - 7:164 (337:337): <i>J - Escribís mucho más rápido...</i></p> <p>EA2.rtf - 7:166 (340:340) <i>C - Yo escribo rapidísimo. Diez veces más rápido en la computadora que lo que escribo en papel.</i></p> <p>EA3.rtf - 8:162 (157:159) <i>P - Si son resúmenes sí, los hago en la computadora y los imprimo porque... me parece más fácil.</i> <i>DG - ¿Por qué?</i> <i>P - Me parece más... más rápido sobre... Eso, prácticamente más rápido.</i></p> <p>EA3.rtf - 8:186 (236:236) : P - <i>En la computadora es como que es más fácil comprenderlo, no sé por qué, porque tengo tipo la mentalidad de que... como es más chico el texto, digo ah es menos y lo... no sé, se me hace más fácil.</i></p> <p>EA4.rtf – 9:110 (411:411): <i>U - La computadora va mucho más rápido.</i></p> <p>EA4.rtf – 9:184 (230:234) <i>U - No sé, lo veo más rápido, y...</i> <i>DG - ¿Cómo más rápido? ¿Vos lees más rápido con la computadora?</i> <i>U - Claro.</i></p> <p>EA4.rtf - 9:220 (426:426): <i>R - Yo... me gusta más la computadora, escribe más rápido, no sé... En papel me cuesta... más.</i></p> <p>EA4.rtf - 9:226 (438:439) <i>T - Más rápido sí.</i> <i>U - Cada... escribir cada letra y todo.</i></p> <p>EA4.rtf - 9:235 (472:472): <i>S - En... en... con lapicera y eso te... tenés que... agarrar el corrector y borrar, esperar que seque... O si no simplemente borrar... y tá. Un rato. Más rápido escribir en digital.</i></p> <p>P10: EA5.rtf - 10:233 (259:259) @ - <i>Sí, pero escribiendo demorás mucho más.</i></p>
Acceso a los materiales	<p>Las docentes D1 y D4 consideraron una ventaja del uso de medios digitales el acceso a los materiales de estudio y los textos.</p>	<p>Los alumnos plantearon como fortaleza el acceder a los diversos materiales de todas las asignaturas desde un único medio, abaratando costos y aligerando el peso que cargan (Alumnos O, S, V, Ç).</p>

	Docentes	Alumnos
	<p><i>ED1 - 1:6 (10:10)</i> <i>El hecho de tener un material que lo traés en un pen drive, lo usas en la computadora, lo conectás con la pantalla...</i> <i>ED1 - 1:12 (14:14)</i> <i>Entonces yo les decía "No, los deberes si los trajeron, si lo tenés en la máquina está bárbaro".</i> <i>ED4.rtf - 4:180 (95:95)</i> <i>...del primer al último estudiante tienen el texto. Que a veces no me pasaba eso. O tenía la fotocopia, y si ese día no había venido, el día que entregué la fotocopia, no tenía la fotocopia, o la perdía, o no la pegaba en el cuaderno... Acá está siempre. Siempre está. O en la clase, o en la casa, está. El que la perdió, el que no la perdió, el que la tiene, el que no tiene ni cuaderno, va a estar.</i></p>	<p>EA3 - 8:225 (372:372) O - Lo que tiene de bueno el digital es que a veces los podés descargar entonces no te sale nada, porque hay muchos libros que están gratis. Entonces... mucho más fácil, que gastar trescientos y algo de pesos por un libro. Es lo que tiene de bueno. EA4 - 9:81 (264:264) S - Venís al liceo solo con la computadora y ya está. V - A mí me gusta... bastante el digital, porque... Por ejemplo, tenemos 12 materias y si tenemos que traer doce libros, más las cuadernolas, es como una mochila de... para una guerra. ...entonces el digital es una computadora, como la XO que tenemos, entonces la podemos llevar a cualquier lado. EA5 - 10:35 (183:183): O sea, hay unos libros que están, como, ya digitales, y no tenés que cargar tantos los libros. EA5 - 10:37 (186:186): En vez de cargar los libros, para escribir, escribís lo de una cuadernola en archivo Word... EA5 - 10:38 (188:188): Ç - Una sola computadora en vez de libros... EA5 - 10:41 (211:211): Ç - A veces es más cómodo leerlo del libro, pero te digo, ahorrás mucho espacio. EA5 - 10:42 (213:213) Ç - En vez de tener todos los libros de todos los años apilados ah, los podés tener todos en un archivo.</p> <p>Otro aspecto que valoraron fue el acceso a diccionarios en línea: <i>EA5.rtf - 10:237 (270:270): ... ponele que... necesito sinónimos, o algo, y ahí sí lo busco en internet. Porque... no tengo un diccionario. Tengo que ir a buscar...</i></p>
Motivación	<p>La motivación fue vinculada de forma positiva a los medios digitales por las docentes D3 y D5. D3 lo relacionó con la reciente llegada de las nuevas computadoras:</p> <p>P 3: ED3.rtf - 3:86 (60:60) <i>Segundo lo que pasa que hace poquito, hará unas dos semanas les hicieron el recambio entonces están con computadora nueva.</i></p> <p>D5 valoró el compromiso que percibió relacionado a estas tecnologías:</p>	<p>Los alumnos usaron palabras vinculadas a estados de ánimo positivos al hablar de sus tecnologías y actividades de clase, como “contento”, “me gustaron”, “más divertido”, “me gusta”, o palabras negativas para referirse a esas mismas actividades en papel, como “me cansaba” y “me aburre” (alumnos L, R, U, X):</p> <p>EA3 - 8:231 (424:426) L - Yo lo hice a computadora y... quedé contento. Hice siete páginas, para mí fueron bastante creativas, me gustaron. DG - ¿Y si lo hubieras hecho a mano? L - Hubiera hecho una o dos, porque me cansaba. EA4 - 9:13 (116:116)</p>

	Docentes	Alumnos
	<p>P 5: ED5.rtf - 5:35 (23:23) <i>La tecnología te permite ahorrar, y ellos se comprometen también de otra manera.</i></p>	<p>R - Pasa que es más divertido leer en internet que leer en libros.</p> <p>EA4 – 9:184 (230:234) <i>U - Claro. Me siento más... No sé por qué. Me gusta.</i> <i>DG - Lo disfrutás más.</i> <i>U – (Asiente).</i></p> <p>EA5 - 10:238 (277:279) <i>X - Yo escribo en computadora.</i> <i>DG - ¿Por qué?</i> <i>X - Porque me aburre escribir. Eso me cansa...</i></p>

Tabla 6: Ventajas del uso de medios digitales, según percepciones de Docentes y Alumnos

	Percepciones docentes	Percepciones alumnos
Aprendizajes nuevos	<p>Dos docentes hacen comentarios sobre instancias de nuevos aprendizajes vinculados a los medios tecnológicos. D1 enfatiza la dificultad de aprender sobre tecnologías para los adultos, oponiéndolos a la facilidad de los adolescentes (ED1, párrafo 30). D2 pone en cuestión esta facilidad, narrando cómo enseñó el uso de herramientas de ofimática (procesador de texto) y comunicación (correo) porque sus alumnos no las manejaban. ED2, párrafo 7; ED2, párrafo 30:30)</p> <p><i>ED1 - 1:33 (30:30)</i> <i>No sé si me da el tiempo para integrar tampoco tanta cosa. Porque viste que cada cosa te lleva todo un... a nosotros, los grandes, nos lleva un tiempo de dominar la herramienta. Los gurises dominan todo al mismo tiempo. (...) O sea, ellos lo viven porque lo tienen todo el tiempo. Pero uno... yo qué sé. No te da el tiempo de todo, porque... Para nosotros es un constante aprendizaje. Para ellos es... eh... el nuevo chirimbolo y lo tienen súper integrado</i></p> <p><i>ED2 - 2:16 (7:7)</i> <i>La entrevistada narra en ese momento que a principios de año tuvo que enseñar a escribir en procesador de textos, mandar mail y adjuntar archivos.</i></p> <p><i>ED2 - 2:46 (30:30)</i> <i>Me decís, pero entonces son fantásticos con la computadora; tampoco! Porque, por ahí... La imprenta. De o... Cursiva. La computadora. Nada. No, no te saben...</i></p>	<p>Los alumnos no hacen referencias a los aprendizajes.</p>
Ausencia de herramientas	<p>Las docentes D2 y D4 visualizan la falta de</p>	<p>Dos alumnos hacen referencia a la ausencia de tecnología como problema. Un alumno del</p>

	Percepciones docentes	Percepciones alumnos
	<p>computadoras en clase (D2) y la carencia de conectividad y/o impresora en el hogar (D4) como algunos inconvenientes para la incorporación de medios tecnológicos en el aula.</p> <p>ED2 - 2:19 (15:15): No he logrado, en 2º3, no hay nadie que tenga computadora.</p> <p>ED2 - 2:38 (17:17): Algunos la tienen, otros me dicen que la perdieron e hicieron la denuncia y ahora están esperando la devolución. Yo los mando directamente, les di los locales de Plan Ceibal que tenemos cerca, uno frente al Pereira Rossell, el otro en Rivera casi Arenal Grande. Les mando hablar con los profesores de... informática, que estarán más, más, eh... con más conocimientos que yo. Pues, no. No se logra.</p> <p>ED4 - 4:161 (53:53): Ahí entra también la máquina en la casa, que no todos pueden acceder, porque viste que esta máquina se conecta, cerca de una escuela... Algunos llegan a la casa y tienen además la otra computadora. Y... (...) después tiene que ver con la impresión y todo eso que vos no podés decirle a un alumno, "no, yo no tengo plata para imprimir, y no tengo impresora, lo puedo traer a mano", no le decís que no.</p>	<p>grupo 4 refiere a la escasez de enchufes en los salones, lo cual les obstaculiza el uso prolongado de las computadoras al agotarse las baterías.</p> <p>Una alumna del grupo 5, por su parte, hace ver la dificultad que traería una futura ausencia de tecnología, en caso de acostumbrarse al uso permanente.</p> <p>EA4 - 9:80 (259:259): No podemos enchufar todos la computadora.</p> <p>EA5 - 10:137 (301:301): X - Claro, pero después cuando vas a escribir vos, va a ser re difícil porque si te acostumbrás mucho a la computadora...</p> <p>EA5 - 10:139 (302:302): Te va a pasar que no vas a tener computadora y no vas a poder escribir, te va a parecer incómodo usar...</p>

<p>Mal funcionamiento</p>	<p>D3 menciona en una ocasión como posible problema las computadoras rotas o bloqueadas, que generan una ausencia temporal de tecnología.</p> <p><i>ED3 – 3:147 (51:51): ... alguno porque tenía un problema con la computadora... Algunos hasta tenían la computadora bloqueada y la tuvieron que mandar a desbloquear.</i></p>	<p>Tres alumnos del grupo 4 (V, T y S) comentan posibles inconvenientes en el funcionamiento de sus equipos: la memoria escasa, la carga de la batería y el tamaño del procesador que enlentece la máquina.</p> <p>EA4 - 9:192 (255:256) <i>V - Yo sí. Pero llega un punto que... se te llena la memoria. Y más los jueguitos y todas las pavadas... T - Y además este... el cargador no te da para todo. La carga no te da para todo el día.</i></p> <p>EA4.rtf - 9:201 (340:343) <i>S - Y aparte si entrás a varias pestañas se te tranca todo. Entonces tenés que cerrar todas las pestañas...</i></p>
<p>Problemas de autores y autoría</p>	<p>D5 hace evidente su preocupación por la verdadera autoría de los textos producidos por los alumnos, y la facilidad de “copiar y pegar” que brinda la tecnología.</p> <p><i>ED5 - 5:51 (42:42): ... hay trabajos muy buenos, pero hay una tendencia a copiar. ¿No? Que ese es el otro peligro. Pero bueno, ese peligro de alguna manera tiene que ver cómo lo bloqueo, como lo intercepto, o trato de interceptarlo.</i></p>	<p>Los alumnos dirigen su preocupación a la autoría de los textos que consultan en Internet. Cuestionan la confiabilidad de esos autores (grupos 3 y 5) y el nivel de los textos consultados, que puede exceder el pertinente (grupo 5).</p> <p>EA3 - 8:75 (235:235) M - No, pero hay veces que en la computadora también hay errores. EA3 - 8:77 (238:238): La computadora puede tener errores sí también... EA3 - 8:188 (241:242): <i>L - ¿Pero en internet? En internet son cualquier cosa. Sí, eso es verdad... M - Por eso, hay cosas que no entendés.</i></p> <p>EA5 – 10:177 (22:22): cuando vos buscás en internet vos podés encontrar algo que es para... capaz que un nivel muy avanzado del que tenemos nosotros, o a veces ponés algo y no entendés nada. EA5 - 10:3 (18:18): lo que entiendo en un papel puede ser de un autor profesional, que en internet cualquiera que escribe... EA5 - 10:178 (22:22): Pero en el papel si vos tenés un libro que está apto para el nivel que tenés vos casi siempre lo vas a entender.</p>
<p>Dificultades en la lectura: los lectores perdidos</p>	<p>D1 recuerda durante la entrevista una situación de clase en la que los alumnos debían leer un texto desde los celulares y se perdían, o decían que no podían leer por el tamaño.</p>	<p>Alumnos de los grupos 1, 3 y 4 (B, M, W, Z) afirman que leer un texto en pantalla les ofrece mayor dificultad que en el papel. Una de las razones que esgrimen es que en la pantalla se pierden, confunden los renglones y se entreveran.</p> <p>EA1 - 6:53 (42:42)</p>

	<p>ED1 - 1:28 (18:18): algunos decían "ah, la letra es muy chiquita, no puedo leer, no sé qué"</p>	<p>B - Porque, no sé, en la computadora me da como... no sé, después me canso, mucho. Y después ponele, me pasa que... para cambiar de renglones, me voy... me confundo y cambio por otro. Y después... DG - ¿Cuándo estás leyendo? B - Sí. Después me entrevero todo lo que leí. Y después me queda como entreverado, no sé, prefiero escribirlo.</p> <p>EA3 - 8:223 (369:369): M - En papel sí... Porque en digital hay veces que me pierdo, leyendo me pierdo, pero... tá, me gusta más en papel sí.</p> <p>EA4 - 9:34 (382:382): S - Yo entiendo más por el papel que por la computadora.</p> <p>EA4 - 9:208 (375:377): W - Y porque en la computadora me tranco más. DG - ¿Sí? W - Eh... porque me canso.</p> <p>EA4 - 9:215 (406:408) W - Sí, claro. Me entrevera. DG - ¿Te entreverás en...? W - En la computadora.</p> <p>EA5 - 10:103 (207:207): Z - A mí tipo para estudiar prefiero leer de letra mía que de letra de Word...</p>
<p>Límite de velocidad: escritura excedida</p>	<p>Las docentes no hacen referencias a la velocidad de lectura.</p>	<p>Algunos alumnos (A, B, T, V) perciben que el escribir más velozmente en la computadora no siempre es una ventaja. Según sus relatos, al escribir rápido el texto puede resultar más confuso o con más errores, porque la rapidez es contraria a la reflexión. Sienten que en la escritura analógica piensan más antes de escribir que en la digital: "en la computadora pensás rápido" (EA4, párrafo 424).</p> <p>EA1 - 6:76 (118:118): A - Yo no, no sé. Porque puede que, ponele cuando lo escribo a mano es como que me concentro mucho más, y lo estoy, estoy pensando bien lo que estoy poniendo. Cuando lo pongo en la computadora a veces me pasa que no... no sé bien cómo escribirlo. O sea escribo mucho más rápido, que eso podría ser quizás un punto a favor, pero... se me faltan... se me saltan las cosas. Tipo... los tildes y todo eso, no los pongo todos porque no, a veces no me salen en el momento y tengo que seguir.</p> <p>EA1 - 6:77 (120:122) B - En la computadora. Y si no es que se me tranca,</p>

		<p>pongo otras cosas entonces cuando lo lees queda horrible. DG - ¿Y después lo volvés a leer? B – Sí.</p> <p>EA4 - 9:219 (424:424) T - Y otra cosa que además en papel podés ir pensando más en lo que vas escribiendo, porque en la computadora pensás rápido. Porque lo hacés rápido escribir. Entonces esto es letra por letra, entonces... vas pensando más...</p> <p>EA4 - 9:241 (546:546) V - Escribís todo rápido y... y después mandás el mensaje sin leer lo que pusiste y tenés... cualquier cosa. Le quisiste poner, no sé, "te quiero", y le pusiste "andá a lavarte las patas".</p>
El síndrome de página en blanco	Las docentes no hacen referencias a la creación personal.	<p>Dos alumnos (O, Y) narran sus procesos de escritura creativa frente a la pantalla y al papel, y coinciden en que en la escritura digital tienen más problemas para crear textos, para tener ideas y desarrollarlas.</p> <p>EA3 – 8:175 (202:204) O - Si es para escribir, ponele, que... Tengo ganas de escribir algo, no sé, me encantó la idea de poner un poema, las ideas se me van en la computadora. Es mirar la pantalla y como que... se me borra todo. (...) Es como que me desespera ver la pantalla así, es como que trato de pensar y me sale todo al revés... Entonces prefiero agarrar el lápiz y esperar... y en algún momento se me va a ocurrir una idea... y es más fácil. EA3.rtf - 8:227 (412:412): O - Me siento en la computadora y la pantalla me desespera y entonces no llego a lo que yo quiero llegar. EA5 - 10:235 (266:266): Y - Yo, al principio, así, cuando empiezo el texto, no puedo empezar en la computadora. Primero tengo que escribir en... (hace gesto de escribir a mano) (...) Empiezo así (gesto de escribir en teclado) como que no... No me sale nada, no... no puedo. Tengo que empezar en el papel y después lo paso.</p>
No solo de escribir letras vive el alumno	Las docentes no hacen referencias a la escritura no verbal.	<p>Cuatro alumnos (O, L, M y Z) encuentran que la computadora no facilita la escritura en otros códigos no verbales, como símbolos matemáticos, dibujos y esquemas.</p> <p>EA3 – 8:167 (172:172): O - No, el papel. Porque soy más de hacer, no sé... En vez de hacer esquemas, no hago tipo dibujitos todos raros y con</p>

		<p>eso me voy guiando. Y es más fácil para mí, no sé.</p> <p>EA3 – 8:172 (184:184): L - Y a mí me queda fácil de las dos maneras también por... El escrito igual que ella, los dibujitos te quedan mucho más fáciles (...)</p> <p>EA3 - 8:68 (206:206): M - Eh, a mí escrito porque ta. Hay veces que me vienen ganas de dibujar... Hay veces que me vienen ganas de dibujar y... y ta, es eso, dibujar y escribir a veces no es lo mismo con la computadora.</p> <p>EA5 - 10:99 (189:189): Z - Pero por ejemplo para matemática la computadora no se puede usar.</p>
<p>La distracción y la desconcentración</p>	<p>Las docentes no hacen referencias a la concentración o la atención.</p>	<p>Alumnos de todos los grupos (A, C, N, O, R, S, V, W, X) coincidieron en que leer y escribir en medios digitales se les hace más difícil porque sus dinámicas en la computadora los llevan a tener múltiples actividades abiertas (pestañas de otros sitios, programas) y van de una a otra. Los nueve alumnos que lo explicitaron afirmaron que esto hacía que se desconcentraran.</p> <p>EA1 - 6:65 (84:88) <i>A - A veces mismo estoy en el cuarto estudiando y se me da por agarrar el celular, pero trato de no agarrarlo.</i> <i>DG - ¿Por qué?</i> <i>A - Porque si no me desconcentro.</i> <i>DG - ¿Te parece que entonces con la computadora te desconcentras más?</i> <i>A - Sí.</i></p> <p>EA1 - 6:66 (91:91): A - Es más, cuando estoy haciendo un trabajo, un deber, que tengo que buscar información, demoro pila porque mientras hago eso hago otras cosas. Busco canciones, todo eso, y me distraigo.</p> <p>EA2 - 7:68 (261:261): C - Me desconcentra, o sea, la pantalla, digo...</p> <p>EA3 - 8:81 (249:249): O - A mí me distrae cuando tengo internet.</p> <p>EA3 - 8:184 (228:230) <i>DG - ¿Se pueden concentrar igual en el papel y en la computadora?</i> <i>M - Sí.</i> <i>N - No.</i></p>

		<p>EA3 - 8:191 (251:251) <i>O - Como que estoy pendiente de que... no sé, y estoy pendiente de que sale una canción nueva y es como que... Ahí no... No... Porque no quiero leer, quiero escucharla y entonces como que estoy muy pendiente. Entonces prefiero desconectar todo.</i></p> <p>EA3 – 8:195 (266:266) <i>O - Porque estás pendiente de lo que va a pasar en la otra, y en la otra y así... Es como que medio entreverado.</i></p> <p>EA4 – 9:196 (299:301) <i>R - En la computadora no me concentro. Me dan ganas de hacer otra cosa.</i> <i>S - Otras cosas.</i> <i>V – Sí.</i></p> <p>EA4– 9:91 (313:313): W - ...en la computadora tipo que te distraés más, no sé.</p> <p>EA4 - 9:198 (314:314): S - Te traumás, porque decís "tengo que estudiar, tengo que estudiar" y entrás a otra página, y ta.</p> <p>EA4 - 9:93 (332:332): V - Está una de estudio y ochenta de cosas, de los jueguitos, de Facebook...</p> <p>EA5 – 10:210 (177:177): X - Aparte que distrae mucho.</p>
<p>El cansancio de la pantalla</p>	<p>Las docentes no hacen referencias al cansancio de la vista.</p>	<p>Alumnos de todos los grupos (B, C, H, N, O, Q, R, S, T, V) concordaron que el brillo de la pantalla les cansaba la vista si tenían que leer durante un tiempo extendido, y esto los desconcentraba.</p> <p>EA1 - 6:53 (42:42): B - ...en la computadora me da como... no sé, después me canso, mucho. Y después ponele, me pasa que... para cambiar de renglones, me voy... me confundo y cambio por otro.</p> <p>P 7: EA2.rtf - 7:146 (221:221): H - Para leer, en hoja, porque te cansa la vista estar con la computadora y estar leyendo fijo... Hay que hacer mucho esfuerzo.</p> <p>EA2 - 7:69 (261:261): C - Me desconcentra, o sea, la pantalla, digo... Me cansa pila la vista la computadora.</p> <p>EA2 - 7:168 (348:348): C - Si tenés que concentrarte ya sea un cuento, lo que sea, ya ahí ya me cansa pila la vista.</p>

		<p>EA3 - 8:72 (225:225): O - Que la computadora a veces te cansa la vista.</p> <p>EA3 - 8:185 (232:232): N - Si la computadora tiene mucho color te... lleva como... Te cansa más, y en papel no. L - Sí, pero le bajás el color... N - Sí, pero igual te cansa.</p> <p>EA3 - 8:216 (355:355) O - Me... Yo prefiero leer de a poco. Leer dos páginas y seguir después con otra y... porque te cansa la vista.</p> <p>EA3 - 8:217 (356:356) Q - Yo no podría porque después querer leer más, porque querés saber lo que sigue el libro y... no podés porque... no sé. (...) Te re cansa la vista...</p> <p>EA3 - 8:218 (357:357) N - Sí te cansa un montón la vista sí. Por eso prefiero...</p> <p>EA4 - 9:72 (194:194) R - No, me duele la cabeza si leo mucho en la computadora.</p> <p>EA4 - 9:199 (315:317): T - Después terminás con los ojos todos... rojos. S - Sí, la otra vez llegué con los ojos todos rojos y tá, me dijeron de todo. T - A mí me dicen "desconectate, que estás mal..."</p> <p>EA4 - 9:212 (404:404): V - me embroma un poco la computadora porque me deja los ojos así (hace gesto con as dos manos adelante de la cara, como ojos muy hinchados), que parezco los fumados de la calle.</p>
--	--	---

Tabla 7: Desventajas del uso de medios digitales, según percepciones de Docentes y Alumnos

Sobre Redes Sociales	Percepciones de Docentes	Percepciones de Alumnos
<p>Usos cotidianos de las Redes Sociales</p>	<p>Las Docentes en general no hacen mención al uso de las redes sociales en ámbitos fuera de los centros educativos. Únicamente la Docente D2 explicita que “desconoce el uso de las redes sociales”. (ED2, párrafo 11) <i>“no sé si buen uso porque yo lo desconozco de las redes sociales”.</i></p>	<p>En todas las entrevistas los alumnos declaran que usan Facebook y otras redes sociales (Twitter, Ask, Tuenti, Tumblr, We heart it) de forma permanente. (Ver gráfico de Sitios y programas usados) Ante la pregunta “¿qué pestañas tienen abiertas cuando están en la computadora?” Facebook fue nombrado por 23 de los 29 alumnos. Un alumno explicita que “extrañamente” no está usando la computadora de forma regular. Otro alumno declara que usa únicamente juegos, y otro resalta exclusivamente el uso de un buscador. Un alumno no nombra ninguna red social entre sus usos, y otro no especifica qué programas usa. <i>Es evidente que la presencia de los alumnos en las redes sociales es permanente y cotidiana.</i> <i>(EA1, párrafos 67:70; EA2, párrafos 84, 98, 100, 114, 275, 316, 265:269, 295:298, 299:304, 321:326, 329; EA3, párrafos 66, 76, 106, 253, 268:269, 289:290, 291:294, 296, 298; 299:300 EA4, párrafos 345, 347:351. 352, 354:362, 365, 551:560; EA5, párrafos 306:310, 312:314, 315, 320, 348:349, 351, 355)</i></p>
<p>Usos académicos de las Redes Sociales</p>	<p>Comunicación y vínculo</p> <p>Las Docentes D1, D3 y D4 usan grupos cerrados de Facebook en sus clases. Durante las entrevistas, las tres los valoraron positivamente: <i>“Esto del grupo está bueno”.</i> (ED1, párrafo 16) <i>“Es fantástico. Es una herramienta impresionante”.</i> (ED3, párrafo 75)</p> <p>Plantearon como una característica principal de esta herramienta la posibilidad que brinda de fortalecer la comunicación con y entre los alumnos. (ED1, párrafo 10: <i>“El grupo de Facebook que armamos en ambos grupos nos permite este tema de... de compartir lo que se va aprendiendo, o de deberes que se comparten (...) El grupo de Facebook lo que me ha permitido es que los chiquilines te comuniquen cosas que les pasan”.</i> ED3, párrafo 14: <i>“siempre creamos un grupo cerrado de Facebook donde están los integrantes de la clase (...) al principio son comunicados, (...) alguna fecha que por algún motivo no hay una actividad... recordar tareas domiciliarias...”.</i> ED3, párrafo 71: <i>“es bueno porque también son recordatorios. Qué tareas tenemos para mañana... se avisan cosas. (...). Entonces entienden que ese espacio es</i></p>	<p>Comunicación y vínculo</p> <p>Los alumnos valoran también la red social Facebook como un espacio importante de comunicación e interacción con los compañeros. En EA3, la alumna O destaca este entorno como el que eligen para vincularse con otros autores de blogs de un concurso internacional: (EA3, párrafos 136:137) <i>“O - (...) es en cada país, tiene muchos integrantes. y vos cada vez que entrás en “Qué estás leyendo”, que es la página del concurso, podés ver los blogs de ellos. Y entrás, les ponés comentarios, y entre nosotros nos devolvemos comentarios, nos agregamos en Facebook, y vamos teniendo más... O sea, nos relacionamos más con otros”.</i> En la misma entrevista, los alumnos de la Docente D3 explican que usan el grupo cerrado en Facebook para informarse sobre eventos puntuales de las distintas materias (parciales, pruebas, entregas de deberes, meriendas compartidas. Destacan que las interacciones en el grupo exceden lo relativo a la asignatura Idioma Español, y se comparten avisos de todas las materias. (EA3, párrafos 299:300, 305:307, 317:321). Dentro de los grupos participan de diferente forma, algunos preguntan, unos responden, otros esperan que la docente u otros compañeros lo</p>

<p>para eso. No es sólo para Español. Entonces el grupo se va transformando”. ED4, párrafo 73: “El grupo cerrado es de primero uno, segundo dos, segundo uno... Donde ellos ahí hacen consultas de ese tipo. Para cuándo quedó el escrito. Yo ayer no pude ir, profesora, trabajaron sobre tal cosa. Si no es a mí le preguntan a otros de los compañeros, dentro del grupo. Alguien va a haber de los 23 de la clase que le conteste sobre el deber o sobre lo que sea”.</p>	<p>hagan y dejan que figure el “visto”, o simplemente lo marcan con “me gusta”. (EA3, párrafos 317:321, 322:326; EA4, párrafo 565:571) Valoran el grupo cerrado como positivo, en función de la facilidad. EA3, párrafos 333:334: “Si te olvidás de algo siempre está ese grupo, y vos estás conectado y podés preguntar.” “Siempre estás ahí”. EA3, párrafo 335: “O le mandás un mensaje, ponele, a todos juntos vendría a ser. Más fácil. Todos lo ven, les aparece en la notificación.”</p>
<p>Aula extendida Las docentes hacen mención de diversas actividades dentro del grupo cerrado de Facebook que funcionan como aula extendida: ocurren fuera del tiempo y del espacio del aula. Comentan la mayor demanda de tiempo de trabajo que implica para el profesor.</p> <p>ED1, párrafo 32: “muchas veces un viernes, un sábado se me ocurre una tarea y les mando. (...) Como que claro, te permite, te olvidaste de algo en la clase, y tenés esto. (...) Es como una extensión del aula. Obvio que también te genera más trabajo. Porque muchas veces te mandan deberes”.</p> <p>ED3, párrafo 15: “es un espacio donde, cuando tienen una consigna de trabajo y no la entienden, me dejan preguntas ahí, y entonces yo les respondo, los reoriento...”</p> <p>ED3, párrafo 62: “Siempre les hago hacer autoevaluaciones. Tengo una lista de preguntas para ellos que les voy a dar un formato, las voy a subir en el grupo cerrado, y bueno, para que ellos vean qué son, y después se las llevo, reparto, y eso. Es muy democrática la información”. “Nosotros estamos permanentemente en contacto. Y cuando ellos tienen una duda de una tarea siempre me preguntan”. “(…) O sea, ellos permanentemente cuando tienen que escribir me recurren al grupo cerrado. Y se acostumbraron. E interactuamos. Este... y eso requiere dedicar tiempo. ¿No? Porque siempre hay alguna pregunta”.</p> <p>ED3, párrafo 67: “cuando en línea me hacen preguntas, son preguntas a veces de comprensión. Yo me puedo dar cuenta qué es lo que en la clase no se entendió”.</p> <p>Se conforma como un espacio académico</p>	<p>Aula extendida Los alumnos no hacen mención a tareas o actividades realizadas en el grupo de Facebook, más allá de las consultas o avisos.</p>

<p>vinculado al aula, pero diferente de ésta, donde se pueden generar reglas propias y donde se realizan tareas específicas:</p> <p>ED3, párrafo 69: <i>“Les enseñás que es un grupo de estudio, que hay vocabulario que no pueden usar... (...) les enseñás reglas. ¿No? (...) es más los grupos siempre le pido a uno de ellos que lo cree y me agregue. Este... y... es una herramienta a la que se adaptan fácilmente y de a poco la van potenciando. No es lo mismo el grupo cerrado en abril, en julio, que en setiembre. El grupo también va evolucionando, se va volviendo cada vez más académico”.</i></p> <p>ED4, párrafo 73: <i>“Yo le puse el Twitter también porque yo tengo Twitter. Y puse Facebook. (...) Yo trabajo con grupos cerrados de ellos de Facebook para la clase. Ahí en el Facebook no va lo que en el blog. En el Facebook qué puede ir. Que ellos me pregunten un deber que... para cuándo quedó, un escrito que se cambió (...) Si no va a venir a clase, qué es lo que puede hacer...”</i></p>	
<p>Cercanía a los usos del alumno</p> <p>En el planteo de las docentes, uno de los fundamentos para el uso de grupos de Facebook en sus clases es la convicción de que este entorno es cercano a los usos cotidianos de los alumnos. De esta manera procuran que los alumnos integren un espacio de clase a las prácticas habituales dentro de las redes sociales. Esto lo plantean las docentes D1. D3 y D4.</p> <p>ED1, párrafo 26: <i>“hace tres años o cuatro creé una página web. Entonces le puse fotitos, chirimbolos, cositas, todo bárbaro. Y no la veían. No la miraban. Entonces. después lo que hice, armo un grupo y en el grupo voy subiendo... datos, el programa, esto, lo otro.”</i></p> <p>ED1, párrafo 28: <i>“Es lo que todos emplean hoy en día. Y seguramente Facebook dentro de poco va a desaparecer. Ya hay muchísimos adolescentes que se manejan con Twitter. Y twitean y retwitean”.</i></p> <p>ED3, párrafo 43: <i>“Es un soporte en el que se manejan de una manera natural”.</i></p> <p>ED4, párrafo 73: <i>“Y es una especie de trampa también porque qué pasa, muchas</i></p>	<p>Cercanía a los usos del alumno</p> <p>Los alumnos corroboran esta percepción de los docentes, declarando que en su vida cotidiana las redes sociales son omnipresentes.</p> <p>EA2, párrafos 125:128: <i>K - Claro, pero vos estás en el Facebook. E - Todo el tiempo.</i></p> <p>EA3, párrafo 250 <i>N - Siempre. Yo estoy con el Facebook.</i></p> <p>EA3, párrafo 329: <i>N - Sí porque pasás todo el día en Facebook algunos...</i></p>

	<p>veces ellos entran al Facebook, y por ahí le da... no, no le da ganas... Pero acá, al tener todo, lo obligo de alguna manera también a que... diga, yo entro al blog, y ya ve algo, y también se fija”.</p> <p>ED4, párrafo 97: “el blog es nada más que abrir otra ventana. Si están en el Facebook, y están porque les gusta, porque pasan el día entero, es nada más que abrir otra ventana, una mirada le van a dar”.</p>	
	<p>Redes como distracción</p> <p>Las redes sociales aparecen mencionadas como un posible elemento que distrae o factor de distorsión por la docente D2, quien no las incorpora en sus clases.</p> <p>ED2, párrafo 17 <i>“Primero, si están dispersos en Facebook, les hago girar la pantalla, y si (...) las pantallas estas nuevas que no giran, bueno, las ponen para atrás, para mirarlo”.</i></p> <p>ED2, párrafo 17 <i>“Tenía dos chiquilinas que se pelearon, entonces hubo que sacarlas del liceo, con cuestiones de amenazas entre pandillas, ¿no? Y (...) esas chiquilinas, eran dos hermanas que estaban en dos segundos diferentes (...). Y el problema de las pandillas surgió a través de las redes sociales”.</i></p>	<p>Redes como distracción</p> <p>Llama la atención que los alumnos de la mayoría de los grupos (EA1, EA3, EA4 y EA5) indicaron fervientemente que les cuesta concentrarse en la lectura de textos en Internet por la “tentación” de ingresar a las redes sociales (u otros sitios), y la consecuente dispersión.</p> <p>Dentro de la red Facebook eligen chatear con sus amigos y comentar estados, lo que los lleva a un descenso importante de su concentración en actividades académicas.</p> <p>EA1, párrafo 123: <i>“También lo que pasa es que cuando estás haciendo un trabajo, un deber, también estás en otra, tipo en Facebook, cosas así, y cuando volvés al trabajo ya, te re perdés, no sabés ni en qué quedaste”.</i></p> <p>EA3, párrafo 267: <i>“Q - Yo sí estoy en la computadora tengo que entrar a Facebook o a otro lado porque si no no...”</i></p> <p>EA3, párrafo 270: <i>“N - Pero te distrae. Porque vos estás leyendo y estás pendiente de que te llegue un mensaje en Facebook, vas a la pestaña y lo abrís, y te ponés a leer”.</i></p> <p>EA3, párrafo 273: <i>“N - O si estás leyendo... Estás leyendo, estás en Facebook y te habla una persona, después te hablan diez a la vez... Después todos los comentarios, los me gusta y todo... y te distraés.”</i></p> <p>EA4, párrafo 303:307: <i>V - Siempre tenés la ventana ahí abierta... a Facebook. R - A Facebook... S - Facebook, YouTube. V - A mí me pasa lo mismo. T - Twitter.</i></p> <p>EA5, párrafo 94:96: <i>Ñ - ¿Y por qué pensás que cuando uno dice... cuando vas a escribir en computadora haces otras cosas, por qué no usás solo escribir?</i></p>

		<p>Ç - (Se encoge de hombros) No sé...</p> <p>Ñ - Ponés Facebook...</p> <p>El alumno “A” indicó que en caso de estar realizando una prueba escrita podría controlarse y no ingresar a Facebook.</p> <p>“Por más que me distraiga y eso, si es un escrito, dejaría de lado, el Facebook y ta, lo haría en la computadora”. (EA1, párrafo 115:117)</p>
--	--	---

Tabla 8: Prácticas de lectura y escritura en redes sociales, según entrevistas (parte 1)

Sobre Redes Sociales	Percepciones de Docentes	Percepciones de Alumnos
Lectura y escritura en redes sociales	<p>Qué y cómo leen</p> <p>Las docentes entrevistadas no hicieron referencia a las formas de lectura en las redes sociales.</p>	<p>Qué y cómo leen</p> <p>Muchos alumnos plantearon que la mayoría de sus lecturas está compuesta por textos en las redes sociales, especialmente Facebook. Estos textos se caracterizan por su brevedad y su lenguaje coloquial, ya que leen “estados”, “videos” y “conversaciones”. Dentro de la misma red social usan gran cantidad de juegos y miran videos. La corta extensión de los textos se refuerza en varios casos por el medio usado para el acceso: el celular.</p> <p>EA1, párrafos 27:28, 59:62; EA2, párrafos 164, 92:94, 108:110, 131; EA5, párrafos 39:45, 317:319.</p> <p>EA5, párrafos 39:45.</p> <p><i>X - Yo no leo nada realmente. Leo ahí las conversaciones, Facebook... Leo, lo que leo es de la computadora, no me gusta leer.</i></p> <p><i>DG - ¿Y en la computadora qué lees?</i></p> <p><i>X - Conversaciones en Facebook, cosas que pasan.</i></p> <p><i>DG - ¿Y cuántas veces por semana lees?</i></p> <p><i>X - Casi siempre.</i></p> <p><i>DG - ¿Todos los días?</i></p> <p><i>X - No, algunas veces.</i></p>
Lectura y escritura en redes sociales	<p>Qué y cómo escriben</p> <p>Las docentes entrevistadas no hicieron referencia a las formas de escritura en las redes sociales.</p>	<p>Qué y cómo escriben</p> <p>Los alumnos cuentan sus vivencias de escritura en Facebook y Twitter. Al igual que los textos que leen, lo que escriben se limita a géneros discursivos breves: el chat, los estados y los comentarios.</p> <p>EA1, párrafos 29:30</p> <p><i>qué escribís en Facebook?</i></p> <p><i>A - No, y yo escribo, comento lo que a mí me parece, hablo en el chat, con amigos y eso.</i></p> <p>EA3, párrafos 60:61</p> <p><i>¿Por qué escriben en Facebook, por ejemplo?</i></p> <p><i>M - Y porque sí, para compartir cosas con los amigos y eso. O opiniones, no sé.</i></p> <p>EA3, párrafo 63: Q - Chat.</p> <p>EA3, párrafo 64: L - Estados, comentarios...</p> <p>EA3, párrafo 65: O - Chat, estado, comentario.</p> <p>EA3, párrafos 74:75</p> <p><i>¿vos para qué usás Twitter por ejemplo?</i></p> <p><i>M - Y también, porque... para escribir cosas que</i></p>

Sobre Redes Sociales	Percepciones de Docentes	Percepciones de Alumnos
		<p><i>me pasan en el día, que quiero decir, no sé...</i> Es interesante comprobar que algunos alumnos hacen explícito un uso de la lengua diferenciado según el espacio dentro de la misma red social. Es decir, en sus espacios privados o de comunicación con amigos escriben en cierto registro, y en el grupo cerrado del entorno académico escriben en otro. Los alumnos del grupo de la Docente D4 lo plantearon de esta manera:</p> <p>EA4, párrafo 572 <i>S - Pero viste que escribís en el grupo cerrado, escribís una cosa, y después abrís otra pestaña, y abrís Facebook otra vez, y escribís otra cosa.</i></p> <p>EA4, párrafo 572 <i>Por ejemplo, en el Facebook cerrado escribís otra cosa más prolija. Después en el otro escribís cualquier disparate.</i></p> <p>EA4, párrafos 574:578 <i>U - Que lo que ven las profesoras, escribís todo... como señorito. Así, todo... Y después...</i> <i>DG - ¿Y por qué escriben así diferente?</i> <i>V - Es porque... para escribirlo más prolijo, como es la profe...</i> <i>U - Para quedar bien...</i> <i>V - No escribir tipo "ola k ase" como hacen todos esos bobos... que ponen... "ola..." con ka... sin hache.</i></p>

Tabla 9: Prácticas de lectura y escritura en redes sociales, según entrevistas (parte 2)