



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Facultad de Filosofía y Letras

Doctorado en Investigación e Innovación Educativa

Literacidad Visual en lo Digital de Estudiantes Universitarios

Diciembre de 2022

Tesis presentada para obtener el grado de Doctor en Investigación e Innovación Educativa

Presenta: Mtro. José Luis Aguilar Trejo

Director de tesis: Dr. Abraham Moctezuma Franco

Agradecimientos

Se agradece al CONACYT por su apoyo para la realización de este trabajo de investigación.

Se agradece a todas las personalidades académicas y administrativas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Se agradece a mis guías de tesis el Dr. Abraham Moctezuma Franco y al Dr. Marco Velázquez Albo, por todo su apoyo y acompañamiento.

Agradezco a mi familia y pareja por su amor y acompañamiento en este desarrollo personal y profesional.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. DE LA ALFABETIZACIÓN A LA LITERACIDAD EN LO VISUAL. UN ESTADO DEL ARTE	5
LA ALFABETIZACIÓN COMO CONCEPTO ÚNICO.....	5
La alfabetización en el medio impreso/físico	6
Procesos de la alfabetización en lo impreso: analizar y criticar	9
La alfabetización en el contexto disciplinar	15
Cualidades en la alfabetización: socializar, colaborar y liderar	19
La alfabetización en el medio digital/virtual	22
Procesos de la alfabetización en lo digital: buscar, seleccionar, leer-escribir críticamente y producir	24
Cualidades en la alfabetización: ética y ciudadanía	29
Definición de una literacidad.....	34
Entre la alfabetización y la literacidad	36
Lo disciplinar	40
Lo académico.....	43
La importancia contextual en la literacidad.....	46
Las prácticas letradas vernáculas.....	49
LA LITERACIDAD EN LO VISUAL	54
El aprendizaje visual.....	56
Lo visual en lo impreso	58
Contexto y Cultura.....	64
Producción	67
Lo visual en lo digital	72
CAPÍTULO II. ALFABETIZACIÓN Y LITERACIDAD. UNA MIRADA CONTEXTUAL	80
LA ALFABETIZACIÓN Y LA UNESCO.....	81

Alfabetización en América Latina y el Caribe	87
Alfabetización en México.....	91
La alfabetización a partir del año 2010. Primeros pasos en literacidad	92
EL NIVEL EDUCATIVO DESDE LA ALFABETIZACIÓN HASTA LA LITERACIDAD	95
Lectura en PISA 2000.....	97
Lectura en PISA 2003.....	98
Lectura en PISA 2006.....	99
Lectura en PISA 2009.....	100
Lectura en PISA 2012.....	101
Lectura en PISA 2015.....	102
Lectura en PISA 2018.....	103
EL CONTRASTE ENTRE LA VANGUARDIA Y MÉXICO	104
EL CONTRASTE DEL DISCURSO DE LA UNESCO, LA ONU Y LA OCDE.....	109
CAPÍTULO III. UN ANÁLISIS DE LO SOCIAL Y LO CRÍTICO	120
DESDE LO SOCIAL	121
El Constructivismo Social	121
La Pedagogía Social	127
DESDE LO CRÍTICO	135
La Teoría Crítica.....	135
La Pedagogía Crítica	142
Nuevos Estudios de Literacidad (NEL).....	149
CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA Y MÉTODO.....	155
DEL PARADIGMA A LA ETNOGRAFÍA VIRTUAL.....	156
El paradigma.....	156
La escuela filosófica	158
Modelo cualitativo	158
Perspectiva educativa y enfoque en las TIC.....	158
La etnografía.....	159
La etnografía virtual	160

La observación y observación participante	162
TRABAJO EMPÍRICO.....	164
El proceso formal.....	164
Las fases de investigación	165
El contexto de los sujetos de estudio	167
Los informantes	170
Instrumentos y estrategias de recolección de datos	172
Desarrollo del guion de entrevista	174
Conceptualizaciones para el trabajo de campo.....	176
Diseño del cuestionario	178
Nomenclaturas para las observaciones	180
Disposiciones éticas.....	182
MÉTODO DE DESARROLLO INVESTIGATIVO	183
CAPÍTULO V. LAS PRÁCTICAS LETRADAS EN LO VISUAL DIGITAL DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	193
FASE 1: UN PRIMER ANÁLISIS.....	194
Sobre el acceso	194
Sobre el consumo.....	199
Sobre la producción	205
FASE 2: LAS ENTREVISTAS	210
1. Prácticas letradas de una alfabetización en lo digital	214
2. Prácticas letradas de una Literacidad en lo digital	225
3. Prácticas letradas de una Literacidad visual en lo digital	241
FASE 3: ESTRATEGIA DE OBSERVACIÓN DIGITAL.....	248
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES.....	264
UNA ALFABETIZACIÓN INSTITUCIONALIZADA	264
UNA LITERACIDAD CON DESEOS DE LIBERTAD	272
UNA INDISPENSABLE LITERACIDAD VISUAL EN LO DIGITAL	278

REFERENCIAS	286
ANEXOS	319
ÍNDICE DE CUADROS	320
ÍNDICE DE FIGURAS	321
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	322
ÍNDICE DE IMÁGENES.....	324

INTRODUCCIÓN

La presente investigación es producto de la asesoría del Dr. Abraham Moctezuma Franco y del trabajo colaborativo con académicos del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. También es importante mencionar que se contó con el apoyo de la Facultad de Pedagogía - Escolarizada - Región Xalapa de la Universidad Veracruzana; institución que facilitó el espacio para realizar el trabajo de campo correspondiente. Por último, se destaca el invaluable apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), cuya aportación de recursos permitió que se llevara a cabo este producto científico.

Toda la labor anterior dio como resultado este proyecto, en donde se profundizará sobre la complejidad del tema de la literacidad visual en lo digital. Tema que será abordado desde las prácticas letradas de los estudiantes universitarios. Esto dio pie a realizar estudios y análisis de conceptos básicos como el de alfabetización y el de literacidad. De lo dicho, cabe mencionar que como fruto de este proceso se obtuvo la interpretación, así como la comprensión de elementos importantes que, sin duda alguna, abrirán un panorama interesante al momento de definir y conocer más sobre la literacidad. Lo que conducirá a que, eventualmente, la investigación sobre el tema sea cada vez más efectiva.

Problema de investigación

Actualmente, en la Universidad Veracruzana (UV), se presenta un problema particular el cual fue detectado gracias a una observación de campo: se encontró que uno de sus más grandes proyectos, dedicado a la creación de videos educativos, no tiene el impacto esperado. Es decir, los estudiantes no hacen uso de dichos recursos a pesar de la inversión en producción y difusión para su realización. Ejemplo de ello es la poca audiencia que visita el repositorio de *iTunes-U UV*, o los canales como *Tele UV* y el Laboratorio Multimedia *X Balam*. Asimismo, la Universidad está dedicando tiempo y esfuerzo por crear productos multimedia para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes. Empero, estos no tienen el impacto esperado.

En conclusión a lo anterior, es posible afirmar que la UV tiene un interés por fomentar y apoyar la creación de contenido visual para la comunidad académica. No obstante, aunque el esfuerzo es visible, definitivamente no es efectivo. Entonces, ¿qué está fallando en la producción de estos recursos que no tienen el impacto deseado?, ¿por qué los estudiantes no están consumiendo lo que produce la universidad?, ¿qué es lo que prefieren entonces?, ¿por qué prefieren otro tipo de recursos?, ¿para qué los están consumiendo?

La respuesta a estas interrogantes implica analizar las prácticas de Literacidad Visual Digital de la comunidad estudiantil; las cuales, hasta el momento, no habían sido estudiadas de forma seria y con un enfoque educativo. Debido a esto, no se han hallado indicadores que unan dichos quehaceres con un sistema que nos permitiría comprender de mejor forma cómo producir material multimedia que tenga un impacto significativo en la enseñanza y aprendizaje; ya no sólo en la UV, sino en otras instituciones educativas. Por lo anterior, las preguntas de investigación que guiarán el hilo que permita resolver la problemática planteada serán las siguientes:

Preguntas de investigación

¿Cuál es la Literacidad Visual Digital de los estudiantes de educación superior a partir de sus prácticas letradas dominantes y vernáculas?

Las preguntas específicas se componen de la siguiente forma:

- ¿Qué prácticas letradas dominantes realizan los estudiantes de educación superior al buscar contenido visual en Internet?
- ¿Qué prácticas letradas vernáculas realizan los estudiantes de educación superior al buscar contenido visual en Internet?
- ¿Cuál es el contenido visual digital que los estudiantes de educación superior prefieren consultar para fines académicos?
- ¿Qué particularidades tienen los contenidos visuales que más llaman la atención de los estudiantes de educación superior?

Objetivo general

Ahora que ya se han planteado las interrogantes que se intentarán resolver con esta investigación, cabe mencionar que el objetivo central de esta tesis es el de interpretar la Literacidad Visual Digital de los estudiantes de educación superior a partir de sus prácticas letradas dominantes y las prácticas letradas vernáculas. Lo que directamente conduce a los objetivos específicos:

- Describir las prácticas letradas dominantes de los estudiantes de educación superior al buscar contenido visual en internet.
- Analizar las prácticas letradas vernáculas de los estudiantes de educación superior al buscar contenido visual en internet.
- Exponer el tipo de contenido visual digital que los estudiantes de educación superior prefieren consultar para fines académicos.
- Interpretar las particularidades que tienen los contenidos visuales que más llaman la atención de los estudiantes de educación superior.

Premisa

Esta investigación parte de la premisa en donde se afirma que los estudiantes de educación superior construyen su Literacidad Visual Digital a través de prácticas letradas vernáculas – es decir, aquellas que realizan en un contexto informal–. Por lo que, gran parte del contenido en video que consultan no llega a contar con una información académicamente sustentada. En este sentido, se piensa que el material educativo que debería ser parte de las prácticas letradas dominantes –las que hacen en un contexto formal– no posee el dinamismo adecuado. Esto hace que, en cierta medida, la Literacidad Visual Digital de los estudiantes de educación superior tenga como eje principal la información que les interesa –sin importar si es de carácter formal o informal–, sin embargo, será relevante (y por lo tanto más consumible para ellos) si ésta cuenta con los elementos necesarios para captar la atención de la persona.

Relevancia de la investigación

Como ya se mencionó, el objetivo de esta investigación es realizar un análisis sobre un tema bastante latente en la educación actual. En este sentido, se puede afirmar que, hoy en día, el contenido visual digital es el medio principal por el cual se presenta cualquier tipo de información. Además, el creciente uso de los dispositivos digitales portátiles, como el teléfono inteligente, la tablet así como la laptop, hace que el fenómeno sea más visible. Por ejemplo, el compartir videos e imágenes por redes sociales, enviarlos por mensajes instantáneos a través de WhatsApp o consultarlos en páginas como YouTube es una actividad que la mayoría de los estudiantes lleva a cabo a la hora de elaborar sus tareas académicas, pero que también usan como forma de entretenimiento.

Es por ello que este trabajo toma importancia, pues se busca brindar datos útiles que den un panorama los modos en que los estudiantes consultan, se interesan, usan, y producen contenido visual digital; con ello se podrá generar contenido gráfico educativo que realmente interese a la comunidad estudiantil.

En conclusión, la investigación y entendimiento de la Literacidad Visual Digital acercará a las instituciones educativas y a todos sus actores a prácticas efectivas de consumo y producción de un contenido visual que sea formativo, entretenido, además de llamativo.

CAPÍTULO I. DE LA ALFABETIZACIÓN A LA LITERACIDAD EN LO VISUAL. UN ESTADO DEL ARTE

La alfabetización como concepto único

Uno de los puntos de partida para iniciar con este tema, fue el de hacer una búsqueda rápida y básica sobre el concepto de alfabetización. De esta indagación, se obtuvo la siguiente reflexión: desde que la tecnología se ha hecho un objeto de estudio, además de que cada vez es más evidente su capacidad de difundir información a todos los lugares posibles; también se ha vuelto una realidad que el concepto de alfabetización poco a poco va quedando enterrado. De hecho, es muy poca su aparición en áreas que no estén relacionadas con la enseñanza, la ignorancia, los adultos, la pobreza o la marginación, lo que podría llevarnos a pensar que la alfabetización ofrece una visión limitada y hasta negativa.

Este problema se abordará a profundidad más adelante junto con la idea de que la alfabetización es una noción única y no diversificada. Lo anterior se debe a que, en el universo de producciones científicas, se pueden localizar distintos tipos de documentos (como libros, artículos, ensayos, tesis, etc.); en cuyas páginas se entiende al término como un concepto múltiple, lo cual, para este trabajo de investigación, no es aceptable.

Algo más que se puede agregar para complementar el argumento anterior, es hablar sobre los procesos, contextos y cualidades que intervienen o forman parte de esta concepción singular. Cabe mencionar, que todos estos factores serán adaptados según el tipo de ambiente en que se apliquen. En este caso las posibilidades serán lo impreso o lo digital.

Pero antes de iniciar de lleno con dicho tema, es necesario decir que, se entiende por *ambiente* a las condiciones, circunstancias y elementos que dan cierta esencia en las formas de participación e interacción. Mientras que el *contexto* es aquel que comprende más factores que influyen directa o indirectamente en el sujeto y en el ambiente en sí. Por ejemplo, pueden existir dos personas participando en un curso en línea, en donde ambos estarían en el mismo ambiente con sus códigos, normas y reglas, pero contextualmente podrían tener –o no– grandes diferencias en su desempeño debido al tiempo que tengan para participar, sus condiciones económicas, compromisos laborales, etcétera.

En este sentido, el contexto es el elemento multifacético y no el concepto de alfabetización *per se*. Ahora, si se piensa que los estudios sobre la alfabetización implican el análisis de la lectura y la escritura, es obligatorio identificarlos acorde a sus dos ambientes: el impreso y el digital. Por lo tanto, resulta adecuado que en el estado del arte que aquí se presenta, se edifique y analice al concepto de alfabetización desde esta diferenciación de ambientes. Motivo por el cual se presenta una descripción cronológica sobre cómo ha evolucionado la escritura: desde el uso de la tinta y el papel hasta llegar al teclado y la pantalla.

Por lo tanto, las ideas claves, que serán las bases de este capítulo, estarán respaldadas en las líneas mencionadas; con el objetivo de aportar los sustentos que permitirán debatir el uso y pertinencia de conceptos como alfabetización tecnológica, alfabetización digital, alfabetización informacional, etc. De igual forma, se hará una revisión crítica de qué tan conveniente sigue siendo pensar en procesos de “multialfabetización”. Concepto que explicita la existencia de varios tipos de alfabetización y que, a su vez parece, indicar que la alfabetización es un término que puede tener explicaciones diferentes, lo que, ya mencionamos, no es del todo adecuado para nuestros fines.

Por último, se reflexiona sobre la importancia de la alfabetización en la sociedad y en la generación de la cultura desde las prácticas que se ejercen al leer y escribir en cualquier entorno, o bien al acceder y participar en todo evento. Lo que hace que, definiciones como las de Garzón (2012) sean útiles para entender que es necesario poseer ciertos conocimientos, destrezas y conductas para interactuar efectivamente en un acto de algún contexto en específico. Empero esto se planteará más a fondo a lo largo del documento. A continuación, se hará el análisis de la alfabetización en el ambiente impreso.

La alfabetización en el medio impreso/físico

Hablar de alfabetización provoca, de forma inevitable, la necesidad de traer a la mesa los conceptos de lectura y escritura; pues ambos han tenido un papel fundamental dentro del campo educativo. Esto se debe a que una forma de relacionarse con la sociedad es a través

de la comunicación, la cual se da desde un lenguaje lleno de códigos y convenciones. En este sentido, se concibe a la lectoescritura como la base de toda alfabetización. Es importante resaltar que el registro de lo que puede ser este proceso no es algo que haya permanecido inerte, al contrario, a través del tiempo sus concepciones han evolucionado, del mismo modo que leer y escribir son acciones que han ido cambiando con el paso de los años. Por lo que encontraremos nuevas formas de acceder y participar en el mundo.

Ahora bien, para entender cómo se ha transformado la lectura y la escritura hay que poner atención a cómo se ha concebido la alfabetización desde sus inicios. Para López y Pérez (2014), la primera conceptualización de dicho proceso es aquella en donde se habla de la adquisición del código de la lectoescritura para acceder a una comunicación efectiva.

Lo anterior, en un momento dado, llegó a ser motivo de diferenciaciones –hasta la fecha despectivas en la mayoría de los casos– entre las personas. Así, se empezó a clasificar a los que sí sabían leer y escribir y a quienes no: las alfabetizadas y las analfabetas; o bien a los que tenían conocimiento y los que no lo tenían. Como una reflexión personal, es posible mencionar que este tipo de categorización sigue presente a pesar de los años y pese a tanta investigación sobre el tema. De este modo, las prácticas de catalogar a las personas negativamente por no saber leer y escribir, o en su caso por no saber entender y hacer, siguen estando presentes. Así, ser concebido como analfabeta, puede, hasta el día de hoy, ser una etiqueta de desprestigio.

De acuerdo a lo anterior, se considera importante que se comprendan las diferentes propuestas y niveles que ha tenido el concepto de alfabetización; lo cual es posible por la revisión de documentos académicos que giran en torno a este tema, y que se procesaron para construir este capítulo. Este esfuerzo de consulta, análisis y reflexión documental dará pauta a un entendimiento más profundo del concepto mencionado.

Entonces, se identificó que la alfabetización, durante un periodo, fue entendida como una capacidad relacionada con la transcripción; en donde la lectura era plana y la escritura sin fondo. En relación a esto, Ferreiro (1997) expresó que había que ir más allá de este primer nivel y lograr alcanzar una verdadera apropiación del conocimiento al momento de realizar

prácticas lectoescritoras. A partir de ello, la alfabetización empezó a considerar más factores que darían paso a otro tipo de lectura y escritura.

De esta forma, la alfabetización pasa de ser vista como un acto básico de enseñanza, a ser un organismo más complejo que involucra aptitudes, habilidades, actitudes, conocimientos y demás partes que conformen el dominio y apropiación de una labor. Así, ya no solo se trata de saber leer y escribir para comunicar, sino que hay que *saber hacer* para participar, interactuar y resolver. Por lo tanto, se comenzó a agregar el apellido de alfabetización a diferentes procesos de áreas distintas, por ejemplo, alfabetización musical, alfabetización artística, alfabetización mecánica, alfabetización agrícola, etc. De esta manera, la que interesa en este análisis es la alfabetización informacional (AL-INFL), concepto clave dentro de los medios impresos de información.

¿Por qué considerar importante a la AL-INFL? En primer lugar, porque ésta puede ser considerada como el *Big Bang* de los estudios relacionados con la interacción de la información. Gracias a ella ha sido posible analizar cómo las personas interactúan con los datos que se les brindan. Asimismo, la AL-INFL es uno de los detonantes de lo que hoy es conocido como literacidad. Cabe mencionar que ambos conceptos son diferentes entre sí, dado que cada uno ha seguido su propio camino, pero sin duda, están relacionados y además son complementarios.

Antes de continuar con el tema que nos atañe, es necesario hacer mención del origen del término AL-INFL, para su mejor comprensión. En este sentido, Lau y Cortés (2009) refieren que el concepto tiene sus inicios en el área de la biblioteconomía, donde el contar con una buena AL-INFL reflejaba la capacidad de utilizar a una biblioteca física: buscar el libro interesado en el catálogo, conseguir el código para saber en qué anaquel está el libro y por fin hallarlo para darle lectura. Así, esta serie de procesos llegan a tener mucha coherencia al compararlos con los pasos de la AL-INFL a como la entendemos hoy en día. Es decir, en el contexto digital/virtual, el cual se analizará más adelante.

Ahora, cabe reflexionar sobre esta noción de la alfabetización con su agregado informacional. Así, es posible vislumbrar cómo, a pesar de que la alfabetización puede encontrarse en distintas áreas (ya se mencionó la alfabetización musical o la alfabetización

pictórica), ésta mantiene una línea general, pero al mismo tiempo particular del fenómeno de leer y escribir el mundo; o bien, de actuar y hacer en él. Todo esto ha llevado a que la AL-INFL tome un camino en donde guía a las demás investigaciones y propuestas conceptuales.

Procesos de la alfabetización en lo impreso: analizar y criticar

Ya se puede entender que, además de lograr buscar y encontrar un documento impreso, existe otro proceso que el de solo consulta. Es decir, hay un procedimiento consecuente más profundo. Éste es el de realizar una lectura que fomente el análisis y crítica del contenido, como lo explica Bawden (2002, p.364): “[se] sugieren tres tipos de alfabetización: la simple capacidad de leer y escribir; el poseer alguna habilidad o competencia; y un elemento de aprendizaje”. Dicha categorización por niveles de alfabetización es otro punto de partida analítico para este trabajo de investigación, ya que da paso al entendimiento de conceptos como el de Literacidad. Empero, se irán deshebrando conforme avance el texto.

Como se puede observar, David Bawden engloba en su propuesta un análisis similar al que aquí se realiza en lo que se refiere a la evolución del concepto de alfabetización. Y no es el único, existen otras reflexiones sobre dicha noción y su desarrollo a través del tiempo. Ejemplo de ello es el trabajo de Carrasco y López (2014) titulado *Leguaje y Educación: Temas de investigación educativa en México*, documento que rescata el inicio de la alfabetización hasta el surgimiento y diferenciación de la Literacidad. Del mismo modo, Braslavsky (2003) hace una revisión histórica de la alfabetización en donde logra encontrar una similitud entre el paso del tiempo y la concepción de los niveles de aplicación. Por otro lado, una forma diversa de estudio y análisis que se le ha dado a la alfabetización es a través de la periodización del tiempo. En cuyos segmentos se pueden encontrar los distintos tipos de alfabetización que surgieron en cada uno de ellos. Como ejemplo están Del Pilar y Pirela (2016) quienes hacen este ejercicio y exponen cómo se pasó de una alfabetización simple a la alfabetización mediática debido al impacto de los medios masivos de comunicación. Lo que ha conducido a la alfabetización digital dado el crecimiento de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Adicionalmente, Reis, Pessoa y Gallego (2019) realizan una revisión de artículos organizada para encontrar una definición “sustantiva” del concepto

de alfabetización y competencia digital. Así, su trabajo concluye con que es mínimo el porcentaje de documentos que realmente ofrezcan una postura conceptual de dichos términos.

Por tanto, al hacer una revisión crítica de trabajos académicos como los anteriores, donde se analizan conceptos a través del tiempo y cambio social, se puede observar y exponer la existencia de un término no estático, sino mutable y adaptable al contexto en el que se encuentre. En consecuencia, se entiende que la alfabetización ha respondido a problemáticas educativas, pero también de cualquier otra índole, como empresariales, sociales o económicas; de la misma forma ha incorporado los procesos necesarios para aplicarse y cubrir las demandas requeridas a partir del contexto. Como ir desde la simple lectura en nivel de codificación, a la lectura en un nivel de análisis y crítica. Por otro lado, se complementa de los recursos y herramientas tecnológicas que emergen con el paso del tiempo, en donde se puede hablar desde el uso del lápiz hasta una pantalla digital.

Hasta este punto, la alfabetización puede verse como un elemento que ha estado presente durante gran parte de la historia del ser humano. Después, según la reflexión de los párrafos anteriores, se prevé que continúe así, como un ente que se modificará y ajustará a las formas y condiciones que le demande el futuro.

Pero antes de continuar con la debida investigación, es importante recalcar lo dicho por Reis, Pessoa y Gallego (2019); quienes tienen una conclusión bastante acertada al mencionar que pocas veces, el autor y/o investigador propone una definición concreta de lo que investiga, y se limita a solo plasmar las ideas de los demás personajes académicos. Este evento puede responder a la falta de visión contextual para establecer un tipo de investigación más específica que responda a las necesidades del objeto y sujeto en un tiempo y espacio particular. Así se lograría un análisis coherente que desarrolle posturas y conceptualizaciones propias. Ejemplo de esto es el trabajo de Rodríguez, Sánchez, Cabrera y Bravo (2014), quienes investigan a la alfabetización desde el enfoque de la biblioteconomía. Ellos comienzan con un marco general (el mundo), pasan por un caso particular (Cubra), para finalmente llegar a lo nuclear que es su Universidad de Ciencias Informáticas (UCI). Dicho proceso puede ser calificado, desde un punto de vista crítico, como un proceso racional y

adecuado ya que consagra el análisis organizado y focalizado, lo cual da pauta a una mejor comprensión del fenómeno.

Ahora bien, para regresar al tema, se hará una revisión, un análisis y una crítica similar a la mencionada en el párrafo anterior. Es decir, una que considere la transformación de la alfabetización en cada etapa histórica y contextual para llegar al entendimiento de lo que es la Literacidad.

Entonces, en primer lugar, en los últimos diez años, la investigación sobre el tema de alfabetización se ha diversificado. A este respecto, se han analizado definiciones, aplicaciones y diferenciaciones en torno a este concepto. Es digno de mencionar que, en la mayoría de los documentos que corresponden a dicho periodo, es recurrente encontrar una relación implícita entre la alfabetización y lo digital. Lo anterior resulta comprensible dado el crecimiento y popularización de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Empero, a pesar de estos estudios emergentes tecnológicos, aún se pueden encontrar investigaciones que se interesan por estudiar a la alfabetización en su ambiente físico (impreso).

Es así que, entre los contextos más recurrentes de la alfabetización en lo físico, se encuentra el –ya mencionado– referente a la biblioteconomía. En este sentido, destaca el trabajo de Molina y Valdés (2010): *Alfabetización informacional, innovación y evaluación como funciones de la biblioteca universitaria del siglo XXI: visión desde un enfoque cualitativo*. En éste se advierte sobre la necesidad de contar con una alfabetización informacional –en el contexto universitario– para enfrentar la creciente producción y difusión de documentos y materiales informativos.

A este respecto, hoy en día queda claro que la masificación de información es más contundente en el ambiente digital. Sin embargo, el contexto físico también presenta este crecimiento. Porque, aunque pareciera que hay una disminución de materiales impresos, si hacemos un recorrido por todos los recursos en papel, veremos que no es así. Por lo que sigue siendo necesario contar con los conocimientos y habilidades informacionales que permitirán poder interactuar positivamente con la información en ambos ambientes (físico y digital). En realidad, uno de los retos principales a los que hay que poner más atención en este tema, es

a la identificación de la pseudo información y pseudo contenidos de los cuales hablan Aguaded y Romero (2015); pues mencionan que las personas cada vez están más propensas a caer en dinámicas de consumo de información no veraz y no confiable.

Aquí se encuentra el espacio perfecto para discutir sobre una de las falacias más comunes dentro del marco educativo y social: la de colocar al libro impreso como un material sagrado con información totalmente verdadera que no puede tener un margen de error. Es decir, se considera que todo texto que esté sobre hojas de imprenta y cubiertas por dos pastas con un diseño cualquiera, hace que la información se consuma como verídica y de fiar; así, pareciera que el diseño editorial es un filtro infalible entre información “confiable” e información falsa.

Ahora bien, aunque se podría pensar que estas afirmaciones y problemáticas corresponden a discusiones de épocas pasadas, no cabe duda de que el debate continúa hasta estos días. Realicemos la siguiente reflexión: en algún momento el contenido en los libros podía aceptarse como “verdadero” si algo era publicado primero ya que no existía la masificación de la información. Además, el alcance volumétrico de lo publicado era más fácil de medir en comparación con el bombardeo de información que se nos presenta en la actualidad. Por lo que, en un tiempo pasado existieron la contraposición de ideas, la crítica, el cuestionamiento. Cuestiones que hoy en día son difíciles de encontrar. Entonces, en aquellos tiempos en los que la alfabetización era *básica*, la información impresa era *medida pero cuestionable y criticable*; ahora que la alfabetización es *compleja* la información es *inmensa pero poco cuestionable y criticable*. Simplemente se consume sin filtro y sin reflexión alguna. Parece ser irónico, pero se trata de un problema muy delicado al que se le debe poner atención.

Llegamos así a una breve conclusión: la alfabetización no se trata únicamente saber encontrar la información, sino que también es necesario saber leerla, analizarla, criticarla y discriminarla para valorar su rigor científico o académico. Cabe aclarar, que este proceso de selección debe verse como una tarea de identificación y distinción crítica de la información. Por lo que no debe ser confundido con un nivel de gestión o administración de documentos como lo llega a definir Martín (2018, p.130): “la nueva alfabetización, como no podía ser de

otra forma en el marco en que surge, se define como una *competencia* que busca conformar sujetos que gestionen información”. Así, se considera que este tipo de limitaciones conceptuales, como la de gestión de información, no llegan a exponer la verdadera profundidad del término de alfabetización, al contrario, solo fungen como un elemento que restringe la amplitud de un proceso mucho más complejo. En fin: no es lo mismo saber gestionar la información, que saber entenderla, analizarla, profundizarla y llegar a una crítica sobre lo verídico.

Un ejemplo de definición integradora, con respecto de lo anterior, puede ser la de Sánchez, Sánchez, Méndez y Puerta (2013, p. 161) quienes se cuestionan los siguiente “¿qué se requiere para acceder a la información, clasificarla, evaluarla, citarla adecuadamente, argumentarla y aplicarla en los contextos profesionales, académicos e investigativos? La respuesta es la lectura crítica”.

Empero ¿qué es leer críticamente? ¿por qué en la actualidad se le da tanto empeño a realizar una lectura crítica? Sin duda, las personas y, principalmente, los estudiantes de cualquier nivel educativo no tienen un contacto reflexivo con la información que los rodea. Una de las causas podría ser que la velocidad con la que la información se produce y difunde es avasalladora. Por ejemplo, un documento que se publica puede perder vigencia o interés en un solo día o incluso en horas. Se vive en una era de la información donde ésta ha rebasado la capacidad del sujeto por comprenderla. En este sentido, hay que entender que esto no solo es causa del ritmo creciente de la información, sino que también ha sido responsabilidad de los contextos educativos y sociales que el individuo no tenga las herramientas para lidiar con un fenómeno que se le ha salido de las manos.

A tal efecto, Daniel Cassany, en su libro *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, dedica un poco de su escritura para ejemplificar cómo se puede desempeñar una lectura crítica a pesar de la gran cantidad de contenidos diversificados:

Me gustaría que a partir de ahora dudara de todo. Que leyeras lo que diré de arriba abajo, con escepticismo, resistencia, escudriñando cada dato. No se trata de creerse con fe todo lo que dice ningún libro, ni de repetirlo después como una canción. Importa más desarrollar una

opinión propia, original, matizada, fundamentada, diferente. Quizá imperfecta o incompleta, pero coherente con nuestra experiencia personal (Cassany, 2006, p. 19).

Este fragmento muestra de forma clara y precisa una forma efectiva para realizar una lectura crítica. Proceso que estará presente en los tres capítulos correspondientes al estado del arte; ya que es un factor indispensable en todo tipo de relación con la información, sin importar el ambiente o el contexto.

Para recapitular, se entiende que la alfabetización se puede encontrar en ambientes físicos e impresos, así como en los virtuales y digitales. Su esencia recae en la manipulación de la información, pero no solo la enfoca como un pequeño proceso de administración o gestión, sino como un conjunto de procesos complejos que ofrecen a las personas la capacidad de consumir y generar información efectivamente.

Así, se propone definir a la alfabetización en papel como un concepto único que implica la realización de diferentes procesos como la selección, evaluación, discriminación, producción y difusión de la información física, cuyo sustento es la práctica de una lectura crítica y analítica. Y del mismo modo se debe conceptualizar a la alfabetización que se presenta en distintos ambientes (sean físicos o digitales).

En resumen, se puede afirmar *solo existe un concepto y dinámica de alfabetización*. Empero, éste puede enfocarse en contextos particulares (alfabetización musical, alfabetización artística, alfabetización matemática, etcétera) lo que resulta pertinente *para solo distinguir* un proceso del otro. Finalmente, el error es afirmar que hay distintas maneras de conceptualizar a la alfabetización, más bien, lo que existe es una *sola explicación con sus diferentes aplicaciones*.

Ahora bien, en este momento es necesario ofrecer una mejor idea del concepto revisado hasta el momento. Por lo que a continuación se explican los términos que la estructuran: proceso, ambiente y contexto.

Entonces, en primer lugar, se entiende por *proceso* al conjunto de operaciones que se requieren para realizar un hecho complejo. Por ejemplo, la simple búsqueda de información lleva implícita una serie de actos para ser desempeñada, esto mismo pasa con los procesos

de clasificación, lectura, escritura, crítica, etcétera. Es decir, es la serie de acciones realizadas para lograr un objetivo.

Luego, el *ambiente* se identifica por enmarcar y dar las condiciones de interacción específicas a la alfabetización y sus procesos. Para ejemplificar, es posible tomar los procesos de siembra. Éstos van a requerir de cierto tipo de pasos, aquí lo que definirá cuáles son los más adecuados va a ser *ambiente* en el que se realice la siembra (húmedo o seco). Dicho en otras palabras, el concepto que aquí revisamos va a establecer las dinámicas, herramientas y recursos a emplear para lograr un objetivo exitoso.

Ahora, en relación al *contexto*, este juega un papel importante ya que contempla todo un panorama de circunstancias, significados, sentidos, prácticas e ideas. Así, podemos continuar con el ejemplo de la siembra. Ésta puede estudiarse desde diferentes contextos: puede ser empresarial, social, educativo o hasta político; en todos tal vez habrá procesos en común como producción y venta, pero estos van a adaptarse o configurarse de acuerdo al ambiente que se desenvuelvan.

Para dar un ejemplo, y reforzar la propuesta anterior, se expone un contexto en donde la alfabetización –no precisamente digital– está en concordancia con el tema de educación.

La alfabetización en el contexto disciplinar

El contexto que involucra a la lectura y a la escritura (alfabetización) como los *procesos para entender y relacionarse con un hecho particular* –en este caso en el ámbito académico– lleva por nombre alfabetización disciplinar. Visto así, el término ayudará a comprender la manera en que la lectoescritura (alfabetización) ha pasado de ser solo la forma en que se adquiere el manejo del código alfabético, a ser un medio entre el sujeto y el objeto a partir del manejo de un código específico.

En este momento vale la pena traer a escena a Carlino (2017), autor que identifica a la alfabetización disciplinar como aquellas actividades básicas que facilitan el entendimiento de conceptos disciplinares. Lo cual concuerda con su propuesta hecha poco tiempo antes, (2013) en donde propone que la alfabetización disciplinar da acceso a prácticas letradas

específicas que promueven y facilitan el entendimiento e interacción entre profesores, contenidos y estudiantes. E incluso llega a afirmar que, si no existiese este tipo de alfabetización, el proceso de consumo y producción de textos académicos no sería tan fluido y coherente con las disciplinas específicas. Es decir, el sujeto puede considerarse alfabetizado disciplinar cuando es capaz de conducirse con fluidez dentro de un área de estudio en la que puede realizar lecturas críticas y crear propuestas propias.

Es así que el contexto disciplinar da esencia a la lectura y escritura, así como al modo en que éstas se desempeñan. Esto se debe a que, para interactuar con cualquier tipo de información, el sujeto necesita contar con conocimientos específicos para entenderla. En consecuencia, siempre serán ineludibles los antecedentes para poder aprender algo nuevo y para desarrollarse fluidamente en todos los contextos, incluso los académicos. Por lo tanto, un estudiante que busque desempeñar la alfabetización disciplinar de forma efectiva, necesitará de una lectoescritura centrada en identificar las características, propiedades y particularidades de toda obra académica.

Este fenómeno lo exponen Olave, Cisneros y Rojas (2013), quienes consideran que la alfabetización disciplinar es un factor indispensable para la trayectoria escolar del estudiante. Tanto así que, si un alumno no la desarrolla de forma apropiada, puede estar en riesgo de deserción. Y dicen:

En la universidad el estudiante se enfrenta a amplios volúmenes de información que, si bien están delimitados por el docente con relación a la sugerencia de los materiales de lectura, estos pertenecen a un extenso corpus de conocimiento del que se debe tener cierto dominio, en ellos cobra importancia el autor y la época en que fue escrito, además del diálogo que se establece con otros autores y otros saberes; son textos que no han sido escritos para el estudiante sino para la comunidad académica y que requieren habilidades de clasificación, comparación, esquematización y análisis, entre otros, para ser comprendidos (Olave, et al., 2013, p.460).

La cita anterior permite exponer una de muchas complicaciones que trae consigo una alfabetización disciplinar *no aplicada eficientemente*.

Pero, antes de ahondar en esta problemática, cabe puntualizar que una de las ideas base de este trabajo de investigación es que *no existe una persona analfabeta o con una mala alfabetización*. Pues, como ya se ha explicado, el concepto ‘analfabeta’ es una etiqueta generalizadora y negativa, que en la mayoría de las veces conduce a la creencia de que quien posee este calificativo es una persona con falta de conocimientos. Sin embargo, este escrito no considera esta concepción, por lo que se propone la existencia de *una alfabetización eficiente o no eficiente* a partir del objetivo de cada sujeto.

De este modo, y para regresar a la alfabetización disciplinar, el estudiante tendrá una alfabetización eficiente si logra codificar una lectura especializada para desarrollar un análisis y crítica pertinente. Lo cual resultará en un aprendizaje significativo. Por el contrario, si el estudiante no logra descifrar el documento académico y no accede a una comprensión del mismo, no significa que sea un analfabeto disciplinar. Más bien, todavía no ha adaptado su proceso de lectura y escritura para poder desenvolverse de forma eficiente.

Luego, además de estas observaciones, Olave, et al. (2013) puntualizan otras tres dificultades en lectura y escritura a las que los estudiantes se enfrentan y que pueden llegar a afectar su aprendizaje: la primera se refiere al bajo consumo de información científica y académica que realizan, incluso en nivel universitario. Esto provoca un problema de comprensión ya que los discursos plasmados en cada texto llegan a ser ajenos a su conocimiento.

La segunda dificultad se relaciona con el poco compromiso por parte de los profesores al momento de evaluar y potenciar la escritura de los estudiantes; lo que trae consigo que éstos no tengan la retroalimentación adecuada. Por último, el tercer obstáculo recae, también, en el compromiso de los profesores. Es muy común que en la educación superior la planta docente cuente con perfiles profesionales desligados de una didáctica pedagógica. Aunado a esto, en ocasiones se puede sumar la poca experiencia académica y/o investigativa que poseen. Lo que da como resultado que su diseño evaluativo no cuente con un sustento pedagógico.

Del recorrido hecho en estos últimos párrafos, a continuación, se presentará una reflexión analítica: es una realidad que la mayor parte de los estudiantes llega a la universidad

con un nivel bajo de lectura e incluso con un grado aún más bajo en la escritura. Empero, se debe aclarar que esto sucede en los ámbitos científicos – académicos, pues fuera de estos campos la actividad lectora se lleva a cabo con más constancia debido al impacto de las TIC. Sin embargo, el contenido que ahí se presenta, en su mayoría, es carente de un fondo educativo formal.

En cuanto a la labor docente, la cual resulta crucial por su estrecho papel con la formación y desarrollo educativo del estudiante, Olave, et al. (2013) mencionan que los profesores universitarios poco o casi nunca desarrollan una pedagogía didáctica. Además, de que es incluso menor el número de investigadores que saben cómo ejercer una dinámica pedagógica eficiente a la hora de poner en práctica sus acciones investigativas. Es así que ambos quehaceres terminan afectando el desarrollo de sus alumnos.

Por ello, ya es posible identificar la importancia del docente en todo tipo de alfabetización, sin importar la disciplina que se imparta. En este sentido, es común dejar toda la responsabilidad de formarse en la alfabetización disciplinar al estudiante y a los profesores de Lectura y Redacción –o materias similares– para edificar prácticas eficientes de lectura y escritura. No obstante, este esfuerzo ha sido infructuoso.

Como resultado, los estudiantes –en general, no solo los universitarios– no analizan, no critican, ni reflexionan sobre su entorno y mucho menos hacen esto con sus lecturas escolares. Por su parte, los profesores destinados a fomentar esas actividades no se dan abasto para solucionar, en un solo periodo escolar, esta problemática que ha aquejado a la educación durante años. Debido a lo anterior, es evidente la urgencia de una capacitación dirigida a toda la planta docente, en todos los niveles educativos, sobre temas relacionados con la lectoescritura.

Este tipo de aspectos de formación profesional académica los analiza Akarsu (2011), quien en sus líneas propone que todos los docentes deben estar alfabetizados de forma disciplinar y académica; pues de este modo podrán ofrecer a sus alumnos una mejor atmosfera de aprendizaje. Asimismo, Cisneros, Rojas y Olave (2012) se adhieren a esta postura al mencionar que la enseñanza de la comprensión lectora y de la producción de textos no debe ser una labor que corresponda únicamente en los profesores de lengua, sino que los

demás perfiles deben estar, también, capacitados para ejercer una enseñanza que desarrolle el entendimiento, análisis y crítica de los textos disciplinares.

Cualidades en la alfabetización: socializar, colaborar y liderar

Ya que se revisaron las posturas anteriores, es momento de agregar un aspecto sustancial para entender la integridad de la alfabetización disciplinar. Entonces, García y Guzmán (2015) incorporan a la *socialización* como un eje importante dentro de la formación disciplinaria. Ésta da tintes de un aprendizaje situado con sus correspondientes prácticas educativas, mismas que no son aprendidas por los estudiantes de modo natural, sino que, para apropiárselas, es necesario un proceso que requiere de esfuerzo, tiempo e interés.

Por su parte, Fernández y Piña (2014) también tienen algo que decir sobre la parte social de la alfabetización, solo que lo hacen desde un enfoque de producción y difusión de la información. Para ellos, las disciplinas convergen en un contexto de intercambio científico con la elaboración de textos académicos a través de estas habilidades de lectura y escritura disciplinar. Es decir, para ellos la socialización se trata de la interacción de varias disciplinas para lograr un producto que cuente con diferentes perspectivas para ser aceptado, interpretado, analizado y criticado.

Es así que el socializar y colaborar se postulan como dos *cualidades* clave dentro de una alfabetización disciplinar. Por consiguiente, socializar la información va a ser un paso decisivo a la hora de estructurar las prácticas de lectoescritura de los estudiantes. En cuanto a la colaboración, este un término que se revisará más adelante.

Ahora bien, desde un punto de vista integrador, se acepta la idea de lo social, ya que responde a una perspectiva más amplia de cómo un sujeto universitario, sea profesor o estudiante, tiene que adquirir ciertos conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes con la finalidad de hacer una transferencia de información de forma eficiente, productiva y positiva.

Asimismo, hay que comprender que lo social considera las prácticas no formales. Aquellas que se encuentran desligadas a lo educativo pero que tienen un papel e impacto significativos en dicho ámbito. Tales como hábitos, costumbres, tradiciones, creencias,

populismos, señas, entre muchos otros ejemplos de todo el abanico de fibras que construyen un organismo de tipo social.

Si se sigue este sendero, ya se puede introducir al término *liderazgo*, el cual está explicado por Ponjuán y Viera (2012) como una característica propia de una persona alfabetizada. En otras palabras, será un rasgo de alguien que es capaz de colaborar, guiar y representar a un grupo social. Al respecto menciona:

Una persona alfabetizada utiliza la información en su proyección crítica y en la solución de problemas. Generalmente, los autores valoran la alfabetización informacional como un proceso propio del individuo. Una persona alfabetizada involucra a otros en su pensamiento, en su trabajo. Una persona alfabetizada es un líder, un líder de la alfabetización. Todos reconocen a una persona alfabetizada informacionalmente en una organización. Generalmente, actúan como consultantes, como fuentes para la solución de problemas. Cuando dos o más personas alfabetizadas informacionalmente trabajan juntas, crean un ambiente que actúa como fuerza conductora en una organización. Es por esto que las personas alfabetizadas informacionalmente actúan hoy como multiplicadores en este tipo de ambiente; es una reacción en cadena (Ponjuán y Viera, 2012, p.13).

Lo anterior deja claro otra particularidad de la alfabetización, la cual, como ya se dijo, puede aportar a las personas diferentes cualidades, en este caso el liderazgo. Así como éste, pueden sobresalir más atributos que se generen por la aplicación de una alfabetización eficiente en un contexto específico; lo que deja claro que el dominio de la información da conocimiento y empodera al sujeto.

Además, es claro que la alfabetización disciplinar, así como las variantes que la refuerzan, son un buen ejemplo de cómo la lectura y escritura sirven a modo de puente mediador y codificador entre una persona con un contexto específico. Por ende, en este caso, la alfabetización disciplinar encuentra cabida en un ambiente que no siempre es digital, por lo que se refuerza la idea de que los ambientes físicos todavía poseen gran valor.

Después, hablar de la alfabetización en el medio físico o impreso, conduce a realizar una discusión sobre *lo no formal*, aspecto que da dirección a esta investigación. Se puede empezar dicho debate con la mención sobre cómo la alfabetización adquiere sentido a partir

del modo en que el sujeto lee y escribe su contexto. En este caso, dichas actividades se traducen como el acto de comprender y practicar. Empero, ambos factores se realizan tanto en un entorno formal (la escuela, por ejemplo); como en uno informal, como con los amigos.

En este momento cabe la pregunta, ¿qué es exactamente lo no formal?, para Pichs y Ponjuán (2014) la respuesta radica en reconocer a lo informacional como una cultura en donde tanto la información como el conocimiento toman ciertas propiedades que van a cambiar y a interpretarse desde otros factores como lo histórico, político, económico, etcétera. Por supuesto, aquí se observa de nueva cuenta lo contextual o, en otras palabras, la influencia del entorno sobre las acciones y posibilidades de las personas; por lo que, lo informal es un elemento despegado de lo formal, pero, al mismo tiempo se encontrará condicionado por ello.

En virtud de lo anterior, Vega y Quijano (2010) suman sus ideas para revisar lo informal con otro criterio que ayudará con la categorización de esta noción de forma adecuada. Ellos mencionan que la alfabetización no debe limitarse solo a lo escolar, pues también tiene cabida fuera de ello, como pueden ser los ámbitos laborales o familiares. Al mismo tiempo, Osuna, Frau y Marta (2018) van más allá de esta idea y consideran que la alfabetización está presente en todas las áreas de la vida cotidiana.

Una vez revisados estos tres conceptos, obtenemos dos aspectos importantes: en primer lugar, todo evento de alfabetización, aplicado en cualquier contexto, tiene la flexibilidad para suceder dentro y fuera de lo formal. Esto se debe a que en ambos espacios (formal e informal) hay intercambio de información, datos, conocimientos y experiencias que nutren –ya sea de forma positiva o negativa– al sujeto, en este caso a los estudiantes de educación superior. Luego, en segunda instancia, la flexibilidad mencionada se da gracias a que toda persona se relaciona con cualquier objeto desde una codificación del entorno. Es decir, el contexto le permite al sujeto leer cada una de las particularidades que lo rodean, al tiempo que le permite descifrar las convenciones construidas por ciertas leyes, normas, reglas, acuerdos, etcétera. Por lo que leer y escribir al mundo es un proceso múltiple, el cual, puede ser analizado, discutido y entendido a través de la alfabetización.

Para dar cierre a esta reflexión sobre la alfabetización en el ambiente físico, se puede resumir que este concepto es único. Además de que recibe su “apellido” –como la alfabetización disciplinar– a partir del contexto en el que se aplique. Es decir, éste configurará, al mismo tiempo que establecerá, los procesos de lectura y escritura que se estén llevando a cabo.

Del mismo modo, el contexto va a requerir el desarrollo de cualidades particulares para interactuar de manera más efectiva en la alfabetización específica. Por ejemplo, en el caso de la alfabetización disciplinar las propiedades más significativas a aplicar son la socialización, la colaboración y el liderazgo. Ya sea en un ambiente impreso/físico o digital/virtual. En conclusión, la alfabetización es un concepto único, por lo que conceptualizarlo de manera diversificada ha sido un error que ha mermado el estudio de este tema.

La alfabetización en el medio digital/virtual

Hasta el momento se ha analizado a la alfabetización en su modalidad física (impresa). Labor que no ha sido nada sencilla ya que, hoy en día, las TIC son el objeto de estudio principal de la mayoría de las disciplinas; por lo que resulta difícil hallar documentos que no observen a la alfabetización desde lo digital y se centren en lo impreso. Empero, sí fue posible visualizar de manera estructurada, coherente, analítica y crítica a este tópico y desligarlo de la parte virtual (digital).

Ya hecho este recorrido, es momento de mencionar las investigaciones que muestran cómo los estudios han pasado de enfocarse en la alfabetización en lo físico a la alfabetización de lo virtual. Ejemplo de esto es el documento de la Hernández (2016) titulado “Los aventurados en el espacio digital: Desde la máquina de escribir al correo electrónico”. En éste se aprecia dicha transición, así como la adaptación de la alfabetización según las herramientas disponibles como la máquina de escribir o la computadora de escritorio.

A su vez, Marín (2016) indaga sobre cómo la lectoescritura ha ido modificándose con el paso del tiempo. Para lo anterior, hace un recuento que va desde algunas prácticas

tradicionales que se efectuaban en lo impreso, hasta las más innovadoras (las que se llevan a cabo en formato digital). De estas investigaciones queda claro el cambio de un mundo físico a uno virtual. En consecuencia, ya se puede pasar al análisis de la alfabetización en lo digital; por lo que es adecuado establecer las formas en que se ha definido a partir de diferentes autores.

Es así que la alfabetización en el ambiente digital también cuenta con una transformación situada, como la que experimentó el ambiente impreso. Entonces, como punto de partida de esta parte del análisis, se puede exponer un nivel conceptual de tipo instrumental. Ahí, el acceso y uso de los recursos y herramientas digitales predominan al momento de definir a las diferentes alfabetizaciones en este marco. Por ejemplo, la alfabetización informática, así como la alfabetización digital, la alfabetización tecnológica, la alfabetización en TIC, la alfabetización virtual, la alfabetización computacional; entre muchos otros, son solo algunas muestras de todo el abanico de definiciones que se han postulado a través del tiempo y, de alguna u otra manera, tienen un eje en común: el instrumental.

En razón de lo anterior, comenzamos con una problemática: el tomar como núcleo lo instrumental es un error que se debe a la falta de análisis ontológico de la alfabetización. Esto ha hecho que numerosas investigaciones concluyan con la propuesta de alguna definición en donde se agregan apellidos aleatorios –como informática, tecnológica, virtual, digital, etcétera–.

Un ejemplo de lo anterior es Trejo (2017), quien enfatiza que la sociedad de la información y del conocimiento realiza múltiples procesos mediados por las tecnologías; lo que da como resultado la necesidad de una alfabetización en donde se desarrollen nuevas habilidades y destrezas a la hora de usar dispositivos digitales que favorezcan una participación adecuada en la nueva ciudadanía digital. Asimismo, Vega (2011) aporta a esta cuestión al afirmar que la alfabetización integral en el mundo digital exige la existencia de un pilar que atienda la adopción de la tecnología. Es decir, lo importante aquí es la destreza instrumental digital; la cual, para ser desempeñada de forma eficiente, requiere de un primer

paso: que se dé acceso de estas herramientas a toda la comunidad, para luego fomentar su uso adecuado.

Y, aunque la idea no es incorrecta, lo dicho en estas investigaciones pertenecen a ideas trabajadas hace unos veinte años de antigüedad o más; por lo que no se tomaron en cuenta en este estado del arte, a pesar de que siguen siendo recurrentes al momento de hacer una revisión teórica. Con este trabajo, se pretende dar una nueva perspectiva sobre lo dicho.

Procesos de la alfabetización en lo digital: buscar, seleccionar, leer-escribir críticamente y producir

Para continuar con esta línea técnica de la alfabetización en el ambiente digital, se puede concebir al acceso y uso adecuado de las herramientas tecnológicas como un primer paso. La segunda etapa consistirá en analizar los medios en los que se encuentra la información digital. Es decir, se revisará el proceso de *buscar* con la herramienta adecuada el contenido interesado que, de acuerdo con Pini (2019), puede ser desde una televisión hasta un dispositivo celular.

Por lo tanto, una vez que se cuenta con el artefacto que da acceso a la información, llega la labor de decidir qué canal se sintoniza, en el caso de la televisión o la radio; o bien, a qué páginas de Internet se acceden, si hablamos de dispositivos de escritorio como la PC, o de equipos portátiles, como la laptop, el celular inteligente, la tableta, etcétera.

En este sentido, en la actualidad, los medios de información resultan ser una parte fundamental para la educación, por lo que las estrategias de enseñanza formal se ven comprometidas a establecer dinámicas que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes. Dichos métodos se han realizado a través de la televisión, con programas educativos, o con páginas de Internet especializadas.

Al respecto, Gutiérrez y Tyner (2012) ven a la alfabetización en medios como algo necesario en este siglo XXI debido a la muy amplia cantidad que de ellos existen. Así, están los canales de televisión y radio –quienes actualmente cuentan con su versión digital–, al igual que las páginas de Internet o bases de datos. A estos podemos agregar las redes sociales,

el correo electrónico, la mensajería instantánea e inclusive los medios de entretenimiento en plataformas de *streaming* como Netflix.

Por consiguiente, al hacer esta revisión, y entender que las vías de información cuentan con una amplia diversidad de formatos, entendemos que el reto más grande es estudiar a fondo el cómo se realizan las búsquedas de datos; o bien, cuáles son los criterios de selección y discriminación que el estudiante necesitará. Para López y Parker (2009) esto resulta crucial dado que hay un sinfín de información en el universo digital, lo que da cabida a la existencia de productos que tanto pueden aportar al desarrollo personal del estudiante, como también podrían afectarlo de forma negativa. En este sentido, los autores proponen que una persona que tiene dificultades a la hora de buscar, seleccionar e interpretar la información en la red, es alguien propenso a encarar obstáculos serios en una sociedad inmersa en un mar de significados. Sobre lo anterior, Cassany (2006) dice que la navegación en la red implica “tener la habilidad para buscar en el fondo del agua y saber distinguir las joyas y perlas del fango”.

Ante esta perspectiva, lo más importante es contar con la capacidad de discriminación: saber qué sí y qué no consumir. Empero, este proceso debe estar compaginado con otro muy importante: el de la postura crítica; ya que sin ella solo se estaría ejecutando la labor de clasificar entre lo que es “bueno” o “malo”, o bien, lo que es erróneamente llamado como “consumible” y “no consumible”.

A este respecto, cabe mencionar que no existe información “no consumible”. Todo dato, sea educativo o no, correcto o incorrecto, formal o informal, lo es; más bien, dependerá de la persona el saber discernir y adoptar lo que mejor le convenga para su crecimiento personal. En este orden de ideas es necesario aclarar que, desempeñar una lectura y/o postura crítica es una tarea que se torna compleja cuando los estudiantes mantienen una actitud de ocio y actividades no productivas, donde predomina el consumismo informacional. Lo que los conduce a que dejen de lado el interés por analizar y criticar todo aquello relacionado con ámbitos formales y académicos. Debido a esto, es común que prefieran recurrir a actos de “copia y pega” o a la articulación simple de fragmentos de otros trabajos (Igarza, 2009).

Antes de continuar de lleno con el hilo de esta tesis, se vuelve imprescindible mencionar a Hernández, Cassany y López (2018); investigadores que identifican a la postura crítica como un quehacer primordial cuando se interactúa con lo existente en Internet; a saber, con la búsqueda, selección y discriminación de elementos tales como palabras, imágenes, gráficos o audios digitales. Asimismo, Scalerandi (2018) comprende a la lectura crítica como aquello que permite tener una validación adecuada de la información para la resolución de problemas.

De lo anterior, se encuentra que la lectura y escritura toman un tipo de multi-papel en el ámbito digital y tienen un peso más grande del que presentan en el contexto impreso. Esto queda claro al notar que, hoy en día, ya no se trata solo de tinta, papel, texto e imagen estática; ahora se interactúa con imágenes dinámicas –como videos, animaciones, gifs, códigos QR, etcétera–, textos enriquecidos y audios. Por consiguiente, las TIC retan a los estudiantes para que desempeñen una lectura eficiente de su entorno virtual. Estos nuevos desafíos fueron analizados por Amiama y Mayor (2017), quienes examinaron la competencia lectora de la generación Z en República Dominicana; en sus resultados encontraron que, si bien los alumnos mantienen contacto con los textos digitales, éstos no son comprendidos en su totalidad. Por lo que decidieron llamar a esta población de jóvenes los “nuevos analfabetas del siglo XXI”.

Ahora bien, en este escrito se hizo hincapié en que no se acepta la noción de analfabetismo, más bien nos atenemos a la idea de que existen diferentes niveles de eficiencia en el alfabetismo. Por lo que, al consentir esta premisa, se puede decir que en la red ya no solo se lee texto plano, como en las revistas o libros digitales, sino que hay distintos tipos de lectura y escritura que darán al estudiante otra forma de ver, entender y participar en el mundo.

Un estudio que ejemplifica lo dicho en el párrafo anterior es el de Gómez y Gómez (2015), en donde se abordan las maneras en que se leen, escriben y codifican los mensajes de texto instantáneos en aplicaciones como *WhatsApp*, *Facebook Messenger*, *Instagram* y *Twitter*. Ahí se encontró que los jóvenes ejecutan nuevas formas de escritura –que en la mayoría de las veces incurren en las reglas ortográficas– que no afectan en las formas

tradicionales o formales de redacción; aunque sea crea que sí. Gracias a diversos estudios, se halló que la distorsión, contracción y reestructuración de las palabras que utilizan los estudiantes no son muestra de una decadencia en la escritura. Al contrario, estas nuevas prácticas se han integrado como herramientas de redacción que serán aplicadas si la situación lo requiere.

Otro tipo de lectura y escritura en lo digital es la relacionada con los blogs y los muros digitales de Internet (*Facebook, Twitter, Instagram*), donde se pueden plasmar textos de diferentes índoles. Éstos fueron analizados por Reyes, Martínez y Fernández (2013) y concluyeron con que estas plataformas virtuales logran captar el interés de los estudiantes debido a que provocan en ellos una construcción literaria acompañada de búsqueda, reflexión, posicionamiento, formulación y contraposición de ideas.

Después, está lo que se escribe y lee a través de las redes sociales virtuales. Vargas (2016) investiga este evento y expone cómo la información que habita en estos medios aporta a los usuarios elementos para su propia construcción de identidad individual. De esta forma, leer y escribir en Facebook puede ser equivalente a *entender* y *ser* en un ambiente –en este caso digital– de la sociedad.

Esto puede deberse a dos aspectos clave: *lo social* y *el contenido*. Por un lado, es claro que una plataforma como *Facebook* facilita la interacción social. Mientras que el contenido, el cual no se limita al texto, considera elementos de audiovisuales que aportan información según los intereses, necesidades y prioridades del usuario, por lo que su desarrollo como persona se ve –en gran parte– influido por los contenidos digitales.

Con esta revisión se llega a la reflexión de que se puede generar un interés por la lectura no solo con en el uso de una plataforma virtual, sino que se necesita que el docente planee una didáctica que fomente una interacción fructífera dentro de dicha interfaz. Por ende, las TIC no son el fin, sino el medio para una enseñanza y aprendizaje significativo.

A estas alturas se puede visualizar una ligadura entre estos procesos de lectura y escritura en lo digital con su impacto social, pues es pertinente hablar no solo del consumo del contenido en la red, sino también de la *producción* de contenido. Ferreiro (2011) da razón

de este tema al decir que la creación de textos ha cambiado conforme el paso del tiempo y con la llegada de las TIC. Paradigma que les da una ventaja a los usuarios, pues ellos son sus propios “editores” ya que cuentan con las herramientas y recursos digitales necesarios tanto para dar formato a sus propios escritos como para publicarlos a través de diferentes medios. Por su parte, García (2010) se suma a esta idea, desde una postura más focalizada en la educación, y explica cómo la socialización que permite el Internet puede llevar al consumo y generación de conocimiento innovador, el cual desembocará en aprendizajes permanentes, bien asimilados y aplicados.

Así pues, dichas ideas teóricas sobre la producción de la información y contenido en la red, encuentran valor al ser comparadas con el proceso de producción impreso, por lo que cabe la pregunta ¿cuál es la valía de dicho procedimiento? La respuesta se obtiene al tomar en cuenta tres elementos importantes: *las personas*, *la cantidad* y *la calidad*.

Empezamos con el primer factor: en lo impreso son los profesionales en edición quienes dan la imagen y diseño a los textos antes de ser publicados. Esto hace que solo los editores profesionales sean quienes dominan los recursos editoriales. En cambio, en lo digital, existen *softwares* que se han ramificado, son intuitivos y de uso sencillo que permiten simular la tarea del editor; por lo que ahora, gran parte de los usuarios digitales pueden hacer su propio diseño editorial.

En lo que se refiere a la cantidad de producción, pocos se atrevían a generar conocimiento, escribirlo y publicarlo en formato físico, pues se creía que estas eran prácticas de sujetos preparados académicamente e intelectuales universitarios. En cambio, dentro de lo digital, cualquier usuario con o sin las habilidades básicas de edición o profesionalización puede publicar información sin –a veces– preocuparse por la calidad en diseño y contenido. Por lo que el número de documentos se vuelve incontable, al mismo tiempo que los criterios de calidad han evolucionado.

Por último, se trae a escena a Castells (1999), quien propone que la producción en el entorno digital se ha convertido en un ente de doble filo que debe ser manejado con cuidado; pues solo así los recursos y herramientas tecnológicas le permitirán al individuo generar información valiosa que aporte a la sociedad del conocimiento.

Cualidades en la alfabetización: ética y ciudadanía

Hasta este punto, se ha revisado cómo la alfabetización en un ambiente digital toma forma a partir de una serie de procesos que van desde la búsqueda de información hasta al carácter crítico, la lectoescritura multifacética y la producción, empero, ¿existen más puntos que deben agregarse a esta construcción conceptual? Se puede responder a esto con la propuesta terminológica correspondiente a la alfabetización en lo impreso.

Hay que recordar que esta última requiere de ciertas *cualidades* para que se logre su desempeño adecuado. En este caso, sus principales propiedades son la socialización, la colaboración y el liderazgo; mientras que en la alfabetización en lo digital lo primordial es la *ética* y la *ciudadanía*.

Sobre el primer término Pineda, Hennig, Segovia, Díaz, Sánchez, Otero y Paul (2012) mencionan que, durante y después de la labor de encontrar y procesar la información, es necesario que el estudiante haga un uso apropiado de ella, que tenga incorporadas las prácticas correctas de producción intelectual al considerar leyes y derechos de autor. Por su parte, Orozco y García (2017) amplían lo dicho y agregan que no solo se debe tratar el uso adecuado de la información, sino que en general todos los dispositivos tecnológicos necesitan de una utilización pertinente, por lo que la enseñanza también debe abarcar este factor, como también es necesario fomentar en los estudiantes una actitud positiva, la comunicación efectiva y la colaboración.

Ahora bien, la parte ética tiene un peso mayor en el ambiente digital, lo que puede deberse a la facilidad con que se accede a la información para su manipulación. Por ende, ésta y otras prácticas negativas en Internet propician que cada vez más sujetos se inclinen por realizar plagio, o bien, que utilicen las tecnologías para otros actos como el *hackeo* o la suplantación de identidad. Consecuentemente, hay que estar preparados para guiar a los estudiantes e intentar la erradicación de malos actos efectuados a través de las TIC. Esta idea es sustentada por Fueyo, Rodríguez y Hoeschsman (2018) quienes consideran que lo

mencionado debe efectuarse para potenciar el desarrollo de una ciudadanía global, donde las herramientas, recursos y espacios virtuales sean aprovechados idóneamente.

La alfabetización en contextos digitales

Una vez que se ha discutido sobre procesos y cualidades implícitas o necesarias en el ambiente digital, hay que hablar sobre algunos contextos en los que se ha aplicado. Por ejemplo, está el análisis de López, Encabo y Jerez (2011) sobre la alfabetización en los videojuegos. El trabajo se enfoca en los de tipo estratégico como *Dragon Age: Orígenes*. Y el resultado es que éste, entre otros juegos, requiere de prácticas diversas de lectura y escritura, ya que las narrativas ofrecen la información a través de recursos visuales que se acompañan de efectos de sonido envolventes. Además de que se da la oportunidad de la interconectividad y el multijuego, con el fin de interactuar con otros jugadores que se encuentran en lugares remotos, lo que provoca estilos y modos de comunicación únicos. Así, los videojuegos dan pautas específicas para leer, escribir, entender y participar en un entorno particular.

Así como éste, hay otros ejemplos de variedad de contextos, como pueden ser las redes sociales digitales, los dispositivos portátiles, las aplicaciones móviles, *softwares*, entre otros. Todos estos requieren a la alfabetización para interactuar de una manera específica. Debido a lo anterior, se puede traer a la mesa el concepto de multialfabetización, el cual es visualizado, por autores como Posadas (2010) y García (2015), como uno de los factores más importantes a estudiar en nuestra sociedad. Entonces, según estos investigadores, la multialfabetización engloba diferentes alfabetizaciones, lo que nos conduce a recordar que no nos atenemos a la idea de la existencia de múltiples presentaciones del fenómeno estudiado. Más bien, en este caso, se puede hablar de una alfabetización con múltiples procesos, como buscar, leer, escribir, seleccionar, discriminar, criticar, etcétera.

Después, a pesar de que la alfabetización tiene varios procesos, los fundamentales son la lectura y la escritura, porque a partir de ellos se desenvuelven los demás. De hecho, investigadores como Martos y Martos (2014, 2016) ven a la lectoescritura como el puente entre los sujetos digitales y su cultura debido a que a través de dicha práctica participan en la

construcción de lo existente en la sociedad mediante círculos concretos o amplios de interacción.

Por último, para ya casi cerrar este apartado, podemos delimitar la cultura digital mediada por la alfabetización al entender que, sin importar el contexto en el que se desenvuelva, siempre se va a necesitar de dos ejes procedimentales: 1) el que refiere a los instrumentos o herramientas (laptop, teléfono inteligente, tableta, páginas web) y 2) el relacionado con el manejo de la información (lo cognitivo, en actividades como discriminar, criticar, analizar).

Por ello, una propuesta que apela a esta necesidad de establecer márgenes procedimentales es la de Bawden (2002) quien realiza un ejercicio de categorización y divide estos términos a partir de, por un lado, alfabetizaciones que se enfocan al estudio y aprendizaje del manejo de lo instrumental (manipulación de dispositivos digitales o *hardware* periférico como impresoras, escáner, proyectores). Por otro, están las alfabetizaciones que involucran el análisis del contenido en Internet con el fin de obtener información valiosa para un aprendizaje significativo. Cabe aclarar que esta propuesta no es compatible con la idea de alfabetización como concepto único, no obstante, es muestra clara de la diferenciación entre lo instrumental e informacional como procedimientos.

Del mismo modo Ramírez y Casillas (2017) establecen que la capacidad de interactuar en el mundo digital es a través de diez saberes digitales; donde ocho son de tipo informático: 1) Saber usar dispositivos, 2) Saber administrar archivos, 3) Saber usar programas y sistemas de información especializadas, 4) Saber crear y manipular contenido de texto y texto enriquecido, 5) Saber crear y manipular conjunto de datos, 6) Saber crear y manipular medios y multimedia, 7) Saber comunicarse en entornos digitales y 8) Saber socializar y colaborar en entornos digitales. Mientras que los siguientes se refieren a 9) Saber una ciudadanía digital y el 10) Saber una literacidad digital. Estos dos últimos serán de tipo informacional. Así, de nuevo es posible visualizar de forma más clara cómo la alfabetización comprende varios procesos, pero que éstos se dividen entre lo que se necesita técnicamente y lo que se requiere cognitivamente.

Lo anterior permite concretar esta idea de la alfabetización en el medio digital como un fenómeno que puede aplicarse en distintas actividades, pero que necesitará de las herramientas y de los conocimientos adecuados para manipular la información a su alrededor.

Para finalizar con este apartado, tenemos que existe un panorama en donde la mayoría de los documentos científicos se inclinan al estudio de lo digital. Ahí, son recurrentes los temas de lo informacional, la lectura y escritura crítica, así como aspectos de ciudadanía. Sin embargo, todavía es posible encontrar cuestiones relacionadas con lo no digital –como lo impreso–. Del mismo modo, se localizó al proceso de postura crítica como un eje transversal dentro de ambos ambientes, el cual ha sido, es y será una necesidad, lo que provoca que los actores educativos estén bien capacitados al momento de fomentarlo.

Luego, se retorna a la idea de que, pese a la existencia de dos ambientes donde la alfabetización se puede desempeñar, esto no significa que existan dos tipos de la misma. Al contrario, se postula que la alfabetización es un concepto único que se puede posicionar en contextos particulares, los cuales le agregarán solo un calificativo, pero no una concepción nueva. En resumen, se rechaza que la “multialfabetización” siga siendo un concepto pertinente ya que redundaría en la noción de la alfabetización como algo multiconceptual.

Finalmente, cabe resaltar que el ejercicio que se siguió para encontrar la unicidad de la alfabetización, será de gran utilidad en el próximo capítulo. En el cual se explorará la literacidad, concepto que tendrá una relación muy estrecha con este primer apartado.

La literacidad

Este apartado estará dedicado al tema de la literacidad, concepto que actualmente tiene un gran impacto en diversas investigaciones relacionadas con la educación. Este fenómeno involucra a los procesos de lectura y escritura; por lo que su naturaleza siempre radicará en actos de enseñanza y aprendizaje. Debido a esto, podría ser confundido con la alfabetización, lo que nos conduce a realizar la siguiente revisión documental, con la finalidad de hacer un análisis y reflexión sobre sus diferencias.

Empezamos con la problemática de que, hasta hoy en día, no se tiene una noción precisa de este concepto. Por ejemplo, en la mayoría de documentos académicos, en lugar de haber propuestas aclaradoras, hay un galimatías sobre lo que podría ser la literacidad. Así, por un lado, están los textos que no alcanzan a profundizar sobre su densidad terminológica; y por otro, están los que la ven como una nueva forma de referirse a la alfabetización. Lo anterior puede deberse a una traducción incorrecta del término o por la lectura de trabajos en inglés, pero de manera descontextualizada. Esto no debe ser así, por lo que en este apartado se explicará qué ha estado sucediendo en torno a la idea.

Además, al igual que existe una creencia sobre cómo la alfabetización puede tener varias concepciones, la literacidad se ve envuelta en la misma situación: como un término que puede tener distintos significados. Esto último, reiteramos, no es así.

Con todo y estos problemas, es importante decir que existen investigaciones hechas por investigadores como Londoño (2015) o Riquelme y Quintero (2017), cuyo esfuerzo se ha dirigido hacia la obtención de una definición de la literacidad desde la compilación de otros textos académicos. Y a pesar de que se han obtenido interesantes conclusiones, la mayoría solo presenta una descripción general. Por esto, existe una motivación para llegar a una definición realizada desde la reflexión y propuesta.

Además de revisar lo anterior, se hará un recuento de los procesos implícitos en la literacidad. En éstos, la lectura crítica es la base principal para contrarrestar la proliferación de información engañosa en los medios digitales. Por lo que es una actividad que cobra protagonismo debido a la necesidad urgente por crear estudiantes preparados para hacer frente al mar de datos que pueden ser tanto verídicos como falsos.

Además de hacer esta revisión, también habrá un repaso sobre las cualidades que imperan en los documentos que hablan sobre literacidad. Aquí, es posible adelantarse un poco para mencionar que, al igual que en la alfabetización, se halló que la ética es el elemento más destacable. Lo cual tiene una lógica que recae en la tendencia investigativa de la época, ya que la literacidad es una noción que se insertó a finales de los años noventa, creció durante la primera década del 2000, pero se disparó a partir del 2015, con la explosión de la era digital. Esto hizo que la labor ciudadana se polarizara de lo físico a lo virtual, de modo que

la ética debe estar presente en ambos ambientes de forma imperativa y con más rigor en lo digital.

Después, se hablará de los contextos más relevantes que convergen dentro de la literacidad; en donde el disciplinar y el académico son los más constantes. Se nota así, que hablar de literacidad en educación superior es sinónimo de fragmentar, pero al mismo tiempo de relacionar, a la lectura y a la escritura con el crecimiento, desempeño, desenvolvimiento y hasta con la aceptación en el contexto profesional y educativo.

Por último, el capítulo se sumerge en lo contextual, ahí se explicará su influencia multifactorial y no solo será vista como un marco situacional. En este subtema se da la clave para entender qué es lo que caracteriza a la literacidad y por qué es tan compleja e importante en el presente. Además, esta misma idea conlleva el análisis de lo que significa e implica lo vernáculo, con la intención de rescatarlo de los temas desatendidos por la comunidad científica para posicionarlo como uno de los tópicos que se tienen que investigar y aprovechar en este contexto.

En consecuencia, este capítulo seguirá la mencionada estructura: se tomará en cuenta la explicación de la literacidad desde sus aspectos semánticos, los procesos y cualidades que predominan, los contextos que sobresalen y su esencia analítica. Todo esto se realizará bajo un ojo crítico y reflexivo para dar un sentido más agudo a los párrafos y a la discusión.

Definición de una literacidad

En las investigaciones que tratan a la lectoescritura en la educación –y otros contextos–, se ha trabajado con el concepto de alfabetización, el cual traducido al inglés significa *literacy*. Lo que ha causado un poco de confusión, ya que actualmente, un término que está en apogeo en la academia científica es el de literacidad, que es la forma castellana para referirse al estudio de la lectoescritura (lectura y escritura) pero desde una visión más compleja que la alfabetización.

Entonces, al momento de buscar documentos en el idioma anglosajón sobre la literacidad, se puede caer en el error de encontrar artículos que hagan alusión a la

alfabetización y no a la literacidad. Es por ello que hay que entender la diferencia entre ambos términos, con la finalidad de lograr un análisis correcto con este trabajo de investigación.

Para comenzar con lo dicho, Ferreiro (2011) afirmaba que la literacidad y la alfabetización presentaban un uso y reflexión no tan asentada, pero que una diferencia importante es que la literacidad tiene como característica el estudio de aspectos sociales en el ámbito escrito. Ahí, su uso, producción y circulación adquiere un valor más complejo dentro de cada evento humano. En cambio, la alfabetización se centra en la adquisición del código alfabético. Por su parte, Carrasco y López (2014), desde una investigación documental y comparativa, describen las características y construcciones de la literacidad y de la alfabetización. Con ello, mencionan que la primera implica el estudio de todo lo que abarca el proceso de lectura o escritura de una persona; en cambio, al segundo término lo catalogan como un acto similar de “evangelización”. Es decir, como una dinámica de enseñar e instruir al que no sabe.

Dichas aportaciones de diferenciación conceptual son bastante análogas, lo cual es aceptable y coherente con el análisis que se realizó en apartados anteriores. Lugares en los que se mencionó que hablar sobre alfabetización crea connotaciones negativas como creer que quien “no está alfabetizado” posee desconocimiento, ignorancia, pobreza o vulnerabilidad.

Hasta ahora se siguen encontrando similitudes entre los dos términos, por lo que se vuelve imperativo comenzar a hablar sobre sus diferencias. Esto hace necesario remitirse a los clásicos del tema. De hecho, Martínez (2017), Montes y López (2017), Riquelme y Quintero (2017), Aguilar (2016), Hernández (2014) y Londoño (2012), –investigadores actuales– proponen que se haga una revisión de los autores tradicionales que se citan a continuación.

Scribner y Cole (1981); Camitta (1993); Kalman (1999); Lankshear, Gree, nobel y Searle (1997); Barton y Hamilton (1998, 2004); Gee (1999); Kress (2003); y Cassany (2006, 2008, 2011) son quienes hablan con más frecuencia sobre la literacidad. Tanto así, que forjaron los pilares de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) –o *New Literacy Studies* en inglés–. Donde de manera multidisciplinar (antropológica, educativa, psicológica y social)

dan al concepto discutido un fundamento más flexible que no se enmarca únicamente en el ámbito educativo. Lo que da como resultado que existan diferencias significativas en las prácticas de literacidad, en otras palabras, éstas no se desempeñan como una actividad única; tendrán procesos cuyas variables son determinadas por el sujeto y su entorno. De esta manera, el término depende por completo de su pilar social –y por ende cultural–.

Al respecto, Hernández (2014) define a este elemento como aquel cúmulo de conocimientos y experiencias que se ponen en marcha al ejercer un acto lector o escritor. Asimismo, Street (1993, 1995) señala cómo los factores sociales –como la política o economía– y culturales –como ideologías o tradiciones– son parte fundamental de los procesos de literacidad.

Entonces, se distingue como características principales de la literacidad su diversidad y versatilidad, las cuales provienen de las circunstancias sociales y culturales que envuelven a una persona. Es así, que Marín (2016) postula que este fenómeno puede estudiarse y analizarse desde varias perspectivas, no importa que sea desde la lingüística, la sociología, la pedagogía, la psicología o la antropología. Pues al final, se trabaja con un problema que involucra una de las habilidades más indispensables en el ser humano: el lenguaje (a través de la lectura y escritura). Por último, en este recorrido se halló una de las razones para no confundir a la literacidad con la alfabetización: la no estandarización.

Entre la alfabetización y la literacidad

Una vez identificada una singularidad de la literacidad, se encuentra el momento ideal para realizar una reflexión sobre cómo se ha estudiado la literacidad en los últimos años. Para esto fue realizada una consulta bibliográfica cuyos títulos fueron publicados a partir del año 2003. Como límite se encuentra el año 2019; es decir, se tomaron en cuenta 16 años de investigación. El motivo de esta extensión temporal es por la aparente “novedad” que hay al hablar del tema y por la forma en que se ha entendido el concepto en trabajos escritos en español, lo cual es un fenómeno que atrae a la reflexión.

Entonces, en primer lugar, está la propuesta de Lissi, Raglianti, Grau, y Salinas, (2003), quienes en su trabajo titulado “Literacidad en Escolares Sordos Chilenos: Evaluación y Desafíos para la Investigación y la Educación” reducen –no intencionalmente– al término a uno de los niveles elementales de la alfabetización: en donde lo principal solo es analizar a la lectura y escritura para la comunicación efectiva desde una visión lineal. Este es un ejemplo claro de los inicios de la literacidad en el habla hispana y se asemeja mucho al caso de Ragas (2007), pues en su artículo, “Leer, escribir, votar. Literacidad y cultura política en el Perú”, explora la relación entre ciertos asuntos políticos y las acciones de las personas que cuentan con un nivel “escaso” de lectoescritura, a quienes llama “iletrados”.

De estos dos ejemplos tenemos que la mirada con que se ve a la literacidad es equivalente a cómo se mira a la alfabetización, pero como si la primera fuera algo mucho más elemental y poco complejo. Esta noción no es adecuada puesto que la alfabetización ha crecido como concepto, ya que desde finales de los noventa se le adjudicaron procesos y reflexiones más profundas, las cuales no concuerdan con la exigüidad con la que en algún momento se trató a la literacidad. Dicho de otro modo, pareciera que, al menos en estos dos ejemplos, un concepto avanzó mientras que el otro retrocedió.

Esto ha hecho que la palabra literacidad sea vista como un vocablo “novedoso” o “popular”. Lo que, posiblemente, sea consecuencia de un mal uso, entendimiento y traducción de lecturas en inglés. Pues, al querer indagar sobre el tema, pareciera que en realidad los investigadores estaban haciendo estudios sobre la alfabetización, que es la traducción correcta al idioma inglés del término *literacy*.

De esta manera, la historia de la investigación de la literacidad en lengua hispana contiene concepciones calificadas como *vintage*; pues se trae del pasado una idea “antigua” que puede ser útil para la vida presente.

Empero, este caso no es un hecho aislado. El uso de palabras “innovadoras” con significados reciclados es una práctica negativa, pero con amplia presencia en la academia. Ejemplo de esto son Susperreguy, Strasser, Lissi y Mendive (2007) quienes agregan elementos a la noción de literacidad al mencionar que se requieren de conocimientos,

habilidades y actitudes para desarrollar el aprendizaje de la lectura. Es decir, no adiciona nada nuevo.

Entonces, se advierte que el tema de literacidad en América Latina está plasmado – mayormente– en textos de tipo *vintage*. Es decir, se utilizó la explicación ya consolidada de un término para proponer otro vocablo como “innovador”. En otras palabras, por mucho tiempo a la literacidad se le presentó como algo novedoso, cuando en realidad se seguía hablando de alfabetización.

En cambio, alguien que no hace esto es Olson (2009), pues menciona que la literacidad, como propuesta conceptual, ha promovido una serie de investigaciones, hipótesis y teorías emergentes que han logrado establecer una brecha terminológica entre la alfabetización y la literacidad. Mientras que otro ejemplo de investigación acertada sobre la literacidad es el documento de Mora (2011) titulado “Tres retos para la investigación y formación de docentes en inglés: reflexividad sobre las creencias y prácticas en literacidad”, en el cual destaca la necesidad de contemplar y estudiar al entorno social en las prácticas que rodean al lenguaje (lectura y escritura).

Aquí se puede hablar de otra diferencia entre alfabetización y literacidad. En ambas se puede hablar de contexto, pero en la primera se entiende como “el entorno donde se llevan a cabo procesos específicos de lectura y escritura”, mientras que en la segunda se trata de ver cómo éste “[el contexto] influye en los procesos de lectoescritura”. Con esta visión se da pauta sobre lo profundo que puede llegar a ser la labor en tópicos de literacidad. Por lo que este es un primer acercamiento para su comprensión.

Lectura crítica como el proceso de la literacidad y ética como cualidad

A partir de las lecturas realizadas se logró visualizar un panorama en donde la literacidad se ha confundido de la alfabetización, pero también se revisó que, con el tiempo, se ha desapegado de ella. Lo que seguirá en la siguiente sección es hablar sobre los procesos y cualidades más representativas del tema discutido.

Ahora, ¿por qué la lectura crítica es un tema constante cuando se habla de literacidad? Para responder a lo anterior es importante mirar a la época en que este fenómeno toma

potencia de estudio. En este sentido, los estudios sobre literacidad se realizan con mayor frecuencia debido a que nos encontramos en la era de las TIC. Después, dentro de estas indagaciones destaca la ética, misma que también es producto de esta época llena de medios y productos de información y comunicación.

En cuanto al tema que aquí concierne, es decir, la lectura crítica, Vargas (2016) advierte que la literacidad debe tenerla como base. Por lo que debe fomentarse en todos los niveles educativos con la finalidad de preparar a los estudiantes en el manejo de la información, en especial cuando se trata de redes sociales como *Facebook*. Entonces, de acuerdo con el autor, todo usuario de estos medios de comunicación masiva e instantánea debe tener los conocimientos y herramientas necesarias para no dejarse “manipular” por el bombardeo de datos y noticias que se exponen a cada minuto. En otras palabras, la lectura crítica es esencial.

Gasca (2010) agrega al tema y explica que la postura crítica se ejerce desde la búsqueda, pues hay ciertas estrategias que deben ser aplicadas al momento de explorar en la red. Después, lo crítico también se aplica en la selección y descarte de lecturas. Finalmente, el posicionamiento crítico se requiere para hacer la interpretación adecuada de los artículos.

Además, sobre este último punto, Fuster (2014) expresa que la codificación de los documentos implica contar con competencias semánticas y pragmáticas que desemboquen en el análisis de las opiniones, valores, intereses, argumentos, tesis y demás partes que comprenden las obras escritas. Sin duda, el eje crítico es indispensable en todo evento de literacidad, es por ello que Cassany, uno de los autores más citados en este tema, ha desarrollado numerosos trabajos desde su seminario de investigación titulado “Literacidad crítica”.

Luego, en cuanto a las TIC y el sentido crítico, aquí se retoma una idea del primer capítulo: la de cómo la proliferación numérica de objetos de información está congestionando todos los espacios de interacción individual o comunitaria en la red. Esto quiere decir que, entre más información rodee al sujeto, más se vuelve imperativa la lectura crítica. Lo anterior se debe a que el Internet es un agente que está hecho para consumirse, por lo que la persona está obligada a saberlo utilizar.

Si seguimos este hilo, llegamos a la ética en el ambiente digital. Por ejemplo, Ruiz (2016) se enfoca en hablar del *ciberplagio* de las fuentes digitales. Consecuentemente, en su texto, hace un llamado a la comunidad educativa para que se tomen las medidas necesarias a la hora de formar ciudadanos digitales y que éstos realicen prácticas correctas en el uso de fuentes de autor. Por su parte, Santos (2016), prefiere hablar sobre ética cuando se trata de debatir en torno a las formas en que las personas –en especial los estudiantes de educación superior– hacen conexiones, redes, o relaciones profesionales.

Además de lo visto, se necesita meditar en torno a este tema y reflexionar sobre otras prácticas inadecuadas aparte de las mencionadas. Ya que, de este modo, se encontrará que la educación misma incurre en la ética necesaria, pues, paradójicamente, la academia *ha enseñado* a perpetrar de forma desapercibida. A saber, la simple práctica de transcribir párrafos de un libro a la libreta o a la computadora, es una tarea que se efectúa hasta la fecha, pero el estudiante crece pensando que esta actividad es normal, por lo que no cuestiona si lo que hace está bien o mal.

Entonces, para cerrar este apartado, se observa cómo el contexto –el educativo y el tecnológico en este caso– interviene y demanda soluciones a ciertas problemáticas. El siguiente apartado se encargará de deshilar cómo funciona la literacidad cuando ésta está definida a partir de los entornos mencionados.

Los contextos disciplinar y académico

Lo disciplinar

En primer lugar, en este apartado se retoma la idea de que en este trabajo no se acepta la noción de multi-alfabetización, por lo que también se refuta el pensar en “multi-litercidades”. En cambio, Rowsell y Walsh (2015) consideran que en estos nuevos tiempos la lectoescritura no debe verse como un modelo estandarizado, sino que, la existencia de estilos, géneros textuales, formatos de información y las situaciones particulares, hacen que se piense en

diversas prácticas al leer y escribir. Por consiguiente, todos estos procedimientos los traducen como literacidades, en plural.

Para este escrito, se acepta que el contexto es un factor que determina la variabilidad de aplicaciones al momento de desempeñar ciertos procesos al leer y escribir el entorno, pero se rechaza la idea de definir esto como la existencia de varias literacidades. Lo que sí se valida es la noción de que solo existe una literacidad que toma forma según el marco de situaciones sociales, culturales, económicas, políticas, etcétera en el que sea aplicada. En conclusión, así como solo se concibe –en este trabajo– una definición de alfabetización, también se atiene a una sola concepción de literacidad.

Lo que sigue es un análisis de la literacidad aplicada en el contexto disciplinar. En primer lugar, está Montes y López (2017), quien propone a la literacidad disciplinar como un ciclo de enseñanza, aprensión y reproducción de convenciones mediadas por un texto particular y, de cierto modo, "cerrado". Moreno y Mateus (2018) concuerdan con lo dicho al señalar cómo este tipo de literacidad también implica la comunicación entre pares, a través de cierto lenguaje, vocabulario, expresiones, códigos y hasta señas; con la finalidad de socializar y analizar los temas que tienen en común.

De acuerdo con lo anterior, se comprende que el contexto determina la configuración de la literacidad, lo que le permite tener la flexibilidad suficiente para adaptarse a un número casi infinito de particularidades. En este sentido, la literacidad posee un tipo de "omnipresencia" y no de multi-conceptualización.

Como ejemplo idóneo de la reflexión anterior, se cuenta con los trabajos del Dr. David Alberto Londoño Vázquez; los cuales derivan de su trabajo de tesis doctoral *Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la institución universitaria de Envigado* escrita en 2012. En ellos se expone los diferentes niveles y modos de literacidad que hay entre estudiantes de educación superior según la disciplina a la que se dedican. Por ejemplo, en el escrito hecho con Heno, Frías y Castañeda (2011), Londoño y compañía revisan a los estudiantes de nuevo ingreso de Psicología e identifican un problema serio en el desempeño de la lectura y escritura. Después, al lado de Ospina (2015), analiza a los

alumnos de un instituto tecnológico para revisar cómo transitan por sus materias con ayuda de la lectoescritura.

Años más adelante Londoño (2016) hace una comparación entre los estudiantes de Psicología y Derecho. Ahí observó cómo el primer grupo obtuvo mejor rendimiento en literacidad que los estudiantes jurisconsultos. Un año después, en colaboración con Henao, compara a quienes estudian Administración de Negocios Internacionales con los que se preparan en Contaduría Pública. En esta indagación, halló diferencias entre ambos en cuanto su rendimiento escolar a partir del lenguaje y habilidad verbal que utilizan.

Finalmente, con Bermúdez (2018), Londoño hace una investigación más generalizada en estudiantes universitarios. Y, a la fecha (2019), con González (2019), analizan la literacidad en una escuela técnica en un municipio de Boyacá Colombia.

Luego, Londoño no es el único que ha trabajado este tipo de estudios disciplinares. También hay autores como Buitrago, Naranjo, Cifuentes, y Moreno (2016) quienes hacen un análisis de la literacidad en una clase de Biología. Mientras que Whittaker y Acevedo (2016) la retoman en la enseñanza de una lengua extranjera y Hernández y Rodríguez (2018) la estudia en las facultades de Psicología, Historia, Biología y Filosofía.

En cuanto el ámbito de las TIC se encuentra Aguilar (2016), quien, con la intención de estudiar la relación de éstas con la literacidad disciplinar, efectuó un estudio mixto, donde halló diferencias en el uso de las tecnologías y las prácticas letradas de profesores en las facultades de Idiomas, Filosofía, Biología y Producción Agropecuaria de la Universidad Veracruzana.

La recapitulación documental anterior demuestra el impacto del entorno a la hora de poner en práctica la literacidad y la gran gama de adaptabilidad que ésta tiene. Por lo tanto, sí es posible el estudio de una literacidad dentro de un contexto disciplinar. Además, los ejemplos dados revelan que la literacidad es un eje primordial en las investigaciones universitarias; en especial cuando se habla de lectoescritura en medios tecnológicos de información y comunicación. Por lo que es imperativo reflexionar sobre la influencia de estos últimos en los estudiantes.

Sin duda, el análisis de la literacidad en el contexto disciplinar es algo interminable, puesto que –si se ve desde la perspectiva de Becher (1989)– las áreas académicas se desarrollan y modifican de forma constante, acorde a las circunstancias sociales y/o culturales. Lo que naturalmente desemboca en estudios amplios y complejos.

Lo académico

Otro contexto en la literacidad es un concepto constante es el académico. Al respecto, Hernández (2011) dice que en este espacio las prácticas letradas interactúan con el fin de desarrollar documentos académicos, tales como artículos, libros, ponencias, ensayos, resúmenes y todo tipo de texto formal que requiera de dinámicas profesionales e investigativas.

Antes de continuar con la definición, cabe señalar que encontrar diferencias claras entre el contexto disciplinar y el académico puede ser una hazaña complicada ya que, en primer lugar, ambas se encuentran dentro de la educación superior y, en segunda instancia, las dos contemplan la lectura y la escritura. Por ende, solo habría rasgos identificadores por etapa procesual. Es decir, la apropiación del lenguaje singular en una disciplina aporta al consumo, producción, colaboración y difusión de la información académica en diferentes formatos y son estos mismos productos científicos los que enriquecen, así como divulgan, parte del discurso disciplinar especializado.

Entonces, a continuación, se profundizará sobre el contexto académico. Moreno y Mateus (2018) consideran que la literacidad –en lo académico– necesita de las bases generales y especializadas para que los alumnos efectúen de forma adecuada las lecturas de su disciplina, lo que les permitirá interactuar efectivamente con el discurso que plantean los investigadores de su rama.

En cambio, Maldonado (2017) indaga en el eje de la escritura y afirma que, al menos en el nivel superior, los estudiantes enfrentan dificultades para plantear sus ideas en un escrito. A lo máximo, son capaces de revisar su ortografía y puntuación, pero no alcanzan a realizar un análisis, crítica o reflexión.

Ahora, ya que se revisaron estas dos perspectivas, se llega a dos conclusiones: la primera es que la producción académica incluye cierto grado de complejidad al momento de leer y escribir. La segunda es que los estudiantes no son capaces de integrarse y transitar de forma exitosa a los temas que ven en sus carreras pues presentan ciertas carencias cognitivas y situacionales en la lectoescritura.

Hasta este momento, hay que resaltar que, en los dos contextos analizados (el disciplinar y el académico), sobresale el tema de la lectura y escritura. Lo que termina opacando –en cierta medida– a otros procesos, como buscar, seleccionar, difundir, etcétera. Empero, ésta es una realidad que no se puede ignorar, por lo que terminan siendo ejes imperantes.

Con esta idea establecida, Casanovas, Capdevila y Astrid (2019) consideran que, la creación de textos académicos, no se pueden desligar del uso de las TIC, puesto que el lápiz y el papel están quedando en la obsolescencia. Ya que, sin duda, es más común el uso de procesadores de texto como *Word*, recurso que cuenta con una gran gama de herramientas para optimizar, facilitar, enriquecer y sincronizar la elaboración de un documento digital.

Antes de continuar de lleno con el tema, es necesario no descartar un elemento clave dentro de la dinámica de descodificación: la barrera o brecha que se puede establecer gracias a las diferentes lenguas. En este sentido, Vergnano (2013), en su artículo “Ambiente virtual de aprendizaje y formación de profesores de español: una experiencia para el desarrollo de la literacidad en la era digital”, estudia este fenómeno. En el texto, observa que los sujetos, – profesores en este caso–, se enfrentan a ciertas limitaciones cuando se aventuran a leer un texto en otro idioma, pues este tipo de ejercicio implica conocer la lengua de manera formal y gramatical, pero también necesitan saber las expresiones populares o particulares –es decir, también importa el lenguaje informal– que llegan a utilizarse en un contexto especial.

Ciertamente, el proceso se complica cuando se trata de escribir en una lengua extranjera. Empero, existen herramientas y recursos digitales que facilitan el proceso de enfrentarse a un texto en idioma extranjero; lo cual no resuelve el problema por completo, ya que el idioma es un fragmento social mediado por un cúmulo de convenciones y contextos

que evoluciona a una velocidad inconmensurable. En especial en esta era de intercambio comunicacional a través de plataformas digitales.

Para ir cerrando el apartado de contextos predominantes en la literacidad digital, hay que contemplar el papel del docente, ya que se halla anclado en lo académico. En este sentido, Sánchez (2014) comenta que, parte de una literacidad *efectiva* en el contexto académico proviene del modo en que el profesor realiza sus investigaciones. Aquí se presenta un problema pues, como se comentó en el primer capítulo, las habilidades investigativas del profesorado no son del todo eficaces. Por lo que es urgente la cualificación total de la planta académica. Lovera y Uribe (2017) agregan a lo anterior al expresar que, una vez capacitados, los maestros tienen que estar preparados pedagógicamente para enseñar de forma adecuada a sus estudiantes las dinámicas necesarias que requieran para desenvolverse proactivamente en su transitar universitario y profesional. O, dicho con otras palabras, los catedráticos no solo deben saber cómo investigar de manera óptima, también es imperativo que sepan enseñar estas habilidades a sus aprendientes.

La idea anterior muestra que no hay que adjudicarle al estudiante la responsabilidad total de sus prácticas no eficientes. Por supuesto, éste debe tomar un rol activo en la exploración, indagación, investigación y solución de problemas; pero su labor debe estar sustentada y guiada –en gran parte– por el maestro. Persona que tiene la obligación ética de dotar a sus aprendices de lo más esencial y práctico para potenciar un desarrollo fluido y sólido. De esta forma, el profesor adquiere el compromiso de mantenerse actualizado en lo que refiere a procesos didácticos, con el fin de que el alumno tenga prácticas eficientes de lectura y escritura (Londoño, 2019).

Resulta enriquecedor observar cómo la búsqueda de información para la construcción de estos capítulos muestra el tránsito de la literacidad en el mundo de la investigación. Asimismo, se ha visto la correspondencia que tiene con la alfabetización en un ambiente digital al hablar de procesos y contextos. Justamente este último factor es el más importante al momento de revisar el marco en el que la literacidad se puede insertar y configurar; por lo que se vuelve imprescindible hacer una reflexión sobre éste desde su arista sociocultural. Por lo tanto, es pertinente dedicar un apartado al aspecto contextual.

La importancia contextual en la literacidad

En este punto hay que retomar las premisas de los Nuevos Estudios de Literacidad, donde primordialmente se postula a las prácticas letradas no solo como actividades estáticas dentro de lo institucional (es decir, rodeadas y limitadas por dinámicas formales como las establecidas por las escuelas), sino como procesos que van más allá de esto. Por ejemplo, se pueden extrapolar sus significados a contextos totalmente lejanos, como el grupo de amigos de la colonia. En este sentido, para estudiar las prácticas lectoras y escriturales de los estudiantes es necesaria una visión que abarque más aspectos que solo los académicos.

Precisamente Suárez, Vélez y Londoño (2019) hablan de la importancia de lo contextual en la literacidad en su estudio “Niveles de literacidad en tercer grado de una institución educativa de Bello”. En donde indican cómo los procesos de leer y escribir –entre otros– se ven influenciados por factores no solo escolares, sino también psicológicos, sociales, culturales y familiares. De hecho, este último es uno de los más delicados en el desarrollo de todo estudiante.

Lo anterior se debe a que todo individuo carga en su personalidad una infinidad de influencias vinculadas con los familiares, por lo que su desenvolvimiento tendrá ciertos valores, creencias, actitudes, entre otros, determinados por la comunidad familiar. Asimismo, no se descarta el hecho de que este factor también impacta en su capacidad cognitiva, psicológica y social, ya sea de manera positiva o negativa. Es así que este es un tema complejo, pero que debe ser tomado en cuenta a la hora de hablar sobre literacidad.

Por otra parte, pero a partir de un enfoque sociocultural, Escarpeta (2019) menciona en “*La influencia de los aspectos socioculturales y lingüísticos en los niveles de literacidad: el caso de alumnos de la Facultad de Idiomas, Universidad Veracruzana*” que la mayoría de los estudiantes con condiciones económicas bajas, estuvieron rodeados de circunstancias que no aportaron a su crecimiento en prácticas de lectura y escritura. Por ejemplo, algunos no contaron con el acceso a obras literarias en el hogar ni en la escuela, o bien, no tuvieron la solvencia económica para poder comprar alguna de su interés. Entonces, aunque se trata de

un estudio sociocultural, éste no se deslinda por completo del ámbito familiar. Lo que demuestra que el contexto es versátil para expandir el lente y observar distintos objetos; o bien, se puede mantener cerrado y concentrarse en pocas o en una sola cuestión. Lo relevante aquí es que, sin importar la apertura del lente (amplio o acotado), el elemento a analizar siempre tendrá huellas de agentes externos. De esta forma, analizar el contexto es una labor necesaria si de verdad se busca indagar a conciencia con el fin de encontrar soluciones o alternativas articuladas y coherentes.

En este orden de ideas, Gamboa, Muñoz y Vargas (2016) presentan un estudio de tipo “glocal”. En donde el desarrollo del trabajo se desenvuelve de lo internacional a lo regional. Lo que da como resultado el notar que la literacidad es un procedimiento con la capacidad de evolucionar según el contexto que la rodee.

Cabe destacar que la concepción de *evolución* es compatible con el discurso de esta investigación, cuando se dice que la literacidad tiene la capacidad de *configuración*. Esta es la característica principal que diferencia a la alfabetización de la literacidad, pues ella considera todos los elementos que la rodean y no solo en los procesos en sí. Por esto, es obligatorio conocer y adentrarse en los detalles que dan sentido a todo tipo de lenguajes y comunicación dado que existen muchos y no uno solo. Por lo tanto, la literacidad será tan profunda como el contexto que el investigador establezca para estudiarla.

Empero, el contexto mismo es un ente alto complejo. Se da cuenta de lo anterior en el documento “Literacidad en refugiados y solicitantes de protección internacional: Factores determinantes de la escritura en español como segunda lengua” de Casanova y Mavrou (2019). Aquí puede observarse cómo el choque entre dos lenguajes (contextos) obstaculiza las necesidades de un sector poblacional. En particular, grupos de China, Eritrea, Siria y Ucrania son los más vulnerables al realizar prácticas letradas que no pertenecen a su lengua materna; así, estos ciudadanos extranjeros se ven orillados a leer y escribir en el idioma que los acoge, pero este proceso es difícil y repleto de retos.

De Rook (2019) también aborda la literacidad en el aprendizaje de idiomas. En su escrito manifiesta la poca involucración pedagógica en el proceso de guiar y enseñar la lengua del país que brinda protección internacional a los refugiados. Es decir, la educación,

en un contexto político-social, se desvirtúa y no es más que un componente administrativo. Entonces, se pierde la didáctica efectiva.

Otro ejemplo muy interesante es el de Alvarado y Granda (2018), quienes, en su trabajo titulado “Para cocinar arroz y bañar a un muchacho, no necesitas estudiar”, reflexionan sobre las mujeres y su batalla contra las imposiciones sociales que les impiden desarrollarse como profesionales para mantenerse solo como cuidadoras del hogar. Esto las lleva a que su literacidad sea un proceso de apropiación de la lectoescritura para poder empoderarse y quebrar los esquemas impuestos por un patriarcado que las limita. En este caso, la literacidad es vista como sinónimo de alfabetización, por lo que el artículo es *vintage*; sin embargo, es una muestra clara de cómo el contexto es el direccionador de la literacidad.

En definitiva, el contexto tiene mucha importancia en la literacidad y, como se ha observado, no importa desde qué sector se visualice (político, empresarial, administrativo, jurídico, con perspectiva de género, etcétera). Así, hablar del contexto siempre conducirá a hablar de cuestiones educativas porque la base principal son los procesos de lectura y escritura. Actividades que permiten participar en un círculo social. Al respecto, Camilo (2015) estudió las hazañas de lectoescritura en la comunidad afrocolombiana de Tumaco e identificó que los pobladores distribuyen el aprendizaje y enseñanza de la literacidad con fines administrativos, comunitarios, legales, escolares y de gestión.

En conclusión, el contexto no solo es un marco diferenciador que configura los procesos de la literacidad, sino que se trata de un entorno donde estos procedimientos se ven intervenidos directa o indirectamente. Esto no se dice a la ligera, pues hasta el momento se han revisado algunos ejemplos de modelos nítidos de la literacidad con su perspectiva en los NEL. Además, cabe decir que los documentos analizados abarcan un periodo que va del año 2015 al 2019, lapso en el que los estudios de literacidad han tenido una clara popularidad o *boom*.

Ahora bien, hasta el momento, el análisis ha girado en torno a visiones formales y a situaciones alineadas en un ámbito institucional. Por lo tanto, hay que dar paso al otro extremo: a lo informal, conocido también como lo vernáculo. En otras palabras, es tiempo de hablar sobre lo que queda fuera de las estructuras académicas.

Las prácticas letradas vernáculas

Para entender qué es lo vernáculo hay que rescatar el discurso de Barton y Hamilton (2004), quienes apuntalan sobre la existencia de prácticas letradas mediadas por, lo que ellos nombran, como “dominios”. Estos son micro o macro contextos como el trabajo, la escuela, la religión; o todo tipo de escenario con normativas explícitas y formas estructuradas de participación

Por lo tanto, la persona va a ejercer sus procesos de lectura y escritura a partir de códigos y reglas postuladas por esferas dominantes como la escuela o la familia. Lo que resulta lógico debido a que estos espacios son los primeros que transmiten conocimientos a un niño. Dicho con otras palabras, casa y colegio son los círculos dominantes que aportarán las bases para el desarrollo del infante. En este sentido, maestros, padres y hasta jefes son los agentes que guiarán el modo de observar, participar, leer y escribir la vida.

Entonces, esta parte es conocida como el contexto el formal. El cual ha sido estudiado, modificado y adaptado durante años para propiciar tanto el aprendizaje significativo como la enseñanza efectiva en las personas, en especial en los estudiantes. Cassany (2008) nombra al mencionado cúmulo de procesos y actores formales como *prácticas letradas dominantes*. Y a su vez, también postula *las prácticas letradas vernáculas*. Aquellas actividades desapegadas de los formalismos y que suceden en momentos personales, con amigos o hasta con desconocidos. También pueden ser vistas como el modo de interactuar con aquello que nos rodea de una manera más libre y con un interés guiado por la motivación personal.

Es relevante mencionar que el polo vernáculo apenas hace un par de décadas recibió la atención necesaria para ser estudiado de forma seria. Ya que, por mucho tiempo, analizar sobre enseñanza y aprendizaje solo incluía registrar lo que pasa dentro de las cuatro paredes escolares. Por fortuna la perspectiva ha cambiado, el contexto ya no es visto solo como algo constituido por prácticas dominantes, sino que también se toma en cuenta a lo vernáculo como factor elemental para su construcción.

De esta forma, han emergido estudios como el de Jerez y Navas (2018), donde se distingue la idea de cómo los nuevos medios tecnológicos han proporcionado varias facilidades para ejercer otras maneras de aprender y de conocer. Por lo que aparecen nuevos lectores y escritores con diferentes habilidades lectoescriturales a las antes conocidas. Esto ha abierto las puertas al análisis del cambio de eras. Por ejemplo, hablar del alcance de la información cuando ésta solo podía ser encontrada de manera impresa, conduce a hablar de limitaciones. En cambio, en un presente lleno de fuentes de información digital, que pueden ser consultadas en el momento en que el individuo lo desee, se rompe con el esquema dominante y empodera lo vernáculo, pues se fomenta el desarrollo personal, alejado éste de lo institucional.

Un estudio que ejemplifica claramente la importancia de lo vernáculo, es el de Jerez y Navas (2019). Así, en su texto, “Leer, escribir y comunicarse en otro idioma con nuevas prácticas letradas fuera del aula de clase”, se localizó la posibilidad de aprender a través de una socialización externa. En este caso, los estudiantes de inglés como lengua extranjera interactuaron con hablantes nativos del idioma en un contexto informal, donde compartieron sobre intereses y gustos afines como deportes, videojuegos, cine, arte y música. Dicho paradigma les permitió desenvolverse mejor que en una clase común. Por lo que son claros los beneficios del aprendizaje vernáculo.

También están los resultados de Shafirova (2018), quien también se dedicó al aprendizaje de idiomas. En su indagación se dedicó a investigar el proceso de búsqueda de información, a través del Internet, tanto dentro como fuera de la institución. El propósito era conocer la forma en que el estudiante utilizaba ambos entornos (dominante y vernáculo) para aprender el idioma ruso. De las observaciones realizadas, destacan las acciones vernáculas como la consulta de videos para aprender palabras y oraciones populares del idioma en cuestión. Empero, el estudiante también obtuvo información sobre contracciones, frases y hasta groserías.

La investigación anterior da pauta para observar las diferencias entre estudiar académicamente y estudiar con enfoque vernáculo. En la primera el estudiante se enfrenta a datos rígidos como la gramática y expresiones convencionales. Esto puede conducir a que el

alumno sea un hablante ajeno a la realidad, o un poseedor de un discurso obsoleto y poco funcional. Al contrario, el estudio vernáculo –en este caso la plataforma de videos de *YouTube*– proporciona acceso al lenguaje coloquial, por lo que se obtienen datos de una lengua viva y funcional.

Sobre estas dos vías de estudio, se puede decir que no se pretende en esta investigación la categorización absoluta de una u otra. De hecho, se consideran a ambos escenarios como oportunidades para involucrar el uso de recursos digitales con la finalidad de lograr un aprendizaje significativo. La diferencia, más bien, va a radicar en que el estudio formal va a ser el que determine si se considera o no adecuado el uso de dichos materiales.

Si algo se debe señalar de lo mencionado es que el simple empleo de un elemento didáctico digital no va a hacer que el conocimiento se genere de forma espontánea. Este es el caso de algunos materiales educativos –en formato de video– que están diseñados para cubrir la demanda de contenido no lineal. De hecho, los profesores se esfuerzan por crear sus propios materiales, con la finalidad captar la atención del estudiante y hacer que se involucre en la información de la sesión. Sin embargo, la velocidad con que la información digital se transforma es avasalladora, lo que provoca una incertidumbre constante sobre qué es lo que ahora prefieren consumir los usuarios digitales. En consecuencia, lo que hoy puede ser popular, mañana puede dejar de serlo.

Además, a esta problemática se le suma otro reto: el poco interés que generan los materiales hechos por la escuela o profesor, en comparación con lo llamativo que son otros recursos disponibles en Internet. Para analizar esto hay dos vertientes: en una hay una clara batalla entre aprendizaje formal versus estudio vernáculo. En la segunda, los grupos dominantes se han dado cuenta del potencial del aprendizaje no formal, lo que ha desembocado en la creación –fallida en la mayoría de los casos– de recursos propios que tengan el mismo estilo informal, pero enmarcados en un paradigma académico. Sin duda, este ha sido uno de los principales errores: tratar de quitarle lo orgánico a lo vernáculo, ya que, si este componente tiene éxito, es debido a que es consumido por interés personal e individual del estudiante, quien entra en contacto con dichos contenidos por gusto y no por una indicación escolar.

Para dar ejemplo de lo dicho, se encontró la investigación de García (2019), nombrada “Los fanfictions como escritura en colaboración: modelos de lectores beta”. En este proyecto se denota la capacidad de lectura y escritura que llegan a tener los jóvenes que practican esta actividad comunitaria y cultural propia del Internet. Así, el *fanfiction* se trata de recrear historias ya publicadas en papel, televisión o cine a través de un medio oficial. A veces en este formato que aquí tratamos se dan finales alternos al emitido, o bien, se crean otros escenarios posibles que el autor original no consideró. De este modo, el escritor del *fanfiction* no ejerce una escritura literaria normal, sino que queda enmarcada por la esencia de la historia primaria. Entonces, estamos en presencia de una literacidad bastante específica.

Ahora, una particularidad de estas prácticas letradas vernáculas es que se llevan a cabo en un ambiente colaborativo. En otras palabras, se ejerce una dinámica de socialización con participantes de la comunidad, pues los escritores y lectores de *fanfiction* se pueden encontrar en otros territorios, pero se interconectan a través de herramientas digitales como redes sociales, blogs, correo electrónico y aplicaciones de mensajería instantánea. Y aunque parecería que el idioma puede ser una barrera, emplean recursos informáticos como traductores y procesadores de texto para poder consumir los productos publicados.

Es el caso del fenómeno que registraron Valero y Cassany (2016) en su artículo “Traducción por fans para fans: organización y prácticas en una comunidad hispana de *scanlation*”. Este texto demuestra cómo toda una comunidad se involucra en la lectura, la clasificación, la traducción, y hasta la limpieza de ciertos textos para producir y difundir *mangas*¹ o cómics que están en otros idiomas. Es importante recalcar que todas estas acciones –que sin lugar a dudas son parte del quehacer relacionado con la literacidad– son hechas con agrado. Están cargadas de entusiasmo, esfuerzo y dedicación, por lo que el desarrollo y crecimiento de la lectura, escritura y otros procesos son fluidos y sin resistencia. Por lo tanto, es un hecho que las prácticas letradas vernáculas juegan un papel igual de importante que las hechas en discursos dominantes.

¹ Cómics propios de la cultura japonesa.

Empero aquí hay que hacer una reflexión crítica sobre el eje vernáculo. Se debe reconocer que participar activamente en este tipo de actividades no garantiza un aprendizaje significativo *per se*. No se desarrollan en automático sujetos que practiquen una literacidad eficiente; por ende, la simple motivación del estudiante no sería suficiente, existen más elementos que van a influir en el crecimiento profesional y personal de una persona. Por ejemplo, la manera en que el estudiante se identifica y relaciona con las comunidades digitales, el tiempo disponible para atenderlas, el apoyo o comprensión social para desenvolverse sin incomodidad, la afinidad con los valores y actitudes que se ejercen en ciertos círculos digitales, el acceso a ciertos dispositivos, la manipulación de programas especializados, entre muchísimos otros factores. Esto hace que el estudiante deba contar con la capacidad necesaria para hacer frente a todos ellos y aprovecharlos de manera óptima.

Por lo tanto, ya se puede tener una idea más clara y precisa de lo que es la literacidad. Ésta tendrá como base la alfabetización, pero va mucho más allá de ella. Tanto así que para estudiarla se necesitan hacer más amplios y profundos análisis. Entonces, la literacidad involucra procesos que pueden ir desde la lectura hasta la difusión o producción de la información. Esto nos indica que el tema que aquí se discute no solo gira en torno al texto, sino que se trata de todo un lenguaje que permite el acceso, el entendimiento y la participación. Es decir, la literacidad es la llave para comunicarse con un entorno, círculo, grupo, clan o tribu específico, ya que se requiere del conocimiento y manejo de ciertos códigos, señas, signos, prácticas y hasta costumbres para interactuar con los demás sujetos inmersos en el grupo al que se busca acceder. En conclusión, la literacidad es poder leer y escribir no solo páginas, sino el mundo.

Todo esto hace que el contexto tome relevancia, por ser el marco que estipula los márgenes que van a englobar los aspectos, circunstancias, procesos, cualidades, ambientes y demás factores que van a influir significativamente en la edificación de la literacidad, pero nada más, es decir, no es necesario hacer una reconceptualización. En este sentido, en la investigación presente fue posible ver cómo los contextos más relevantes son el disciplinar y el académico. Lo anterior demostró la flexibilidad que tiene la literacidad, pues sin importar

si el contexto era macro o micro, quedó claro que el fenómeno se amolda, mas no se vuelve un proceso nuevo que hay que renombrar.

Asimismo, se revisó que la literacidad no es un procedimiento realizado meramente en un ámbito formal. Esto puede notarse en el Internet y las diferentes formas de interacción que el sitio ofrece; pues, ahora, los usuarios pueden utilizar recursos como videojuegos, películas, series, documentales, videos, comics, páginas interactivas, en otros. Todos estos, sin duda, hacen que el interesado desarrolle las habilidades necesarias para dominar un cierto lenguaje. Dicho de otro modo, el individuo, intencionalmente o no, pondrá en práctica la literacidad. Cabe señalar que, si bien la literacidad reconoce al aprendizaje vernáculo como parte fundamental en todo aprendizaje, no se garantiza que éste sea automático, ya que puede ser tan efectivo como contraproducente. Lo anterior solo se definirá por la persona y su contexto.

En fin, esta investigación tiene como uno de sus objetivos poner sobre la mesa una idea más digerible sobre la literacidad. No solo para el área científica, sino para la comunidad en general y específicamente para el sector latinoamericano. Con esto se intenta erradicar la producción de documentos que utilicen equivocadamente el término y su uso indiscriminado.

Hasta el momento se ha dado un panorama general al respecto del tema tratado, por lo que ya es momento de entrar en sus particularidades. Entonces, el siguiente apartado estará dedicado a la literacidad visual en lo digital. Esto se realiza porque es muy claro el alto consumo de contenido que se mira en lugar de leerse o escucharse; lo que requiere que los internautas cuenten con una literacidad eficiente para acceder a un lenguaje que les facilite no solo el entendimiento de los objetos visuales, sino también la creación y difusión de ellos.

La literacidad en lo visual

En este tercer y último capítulo, dedicado al estado del arte, se hará un recorrido a través de algunos documentos científicos que hablan del tema de la literacidad en lo visual. El sendero es similar al expuesto durante los dos capítulos anteriores: se analizaron varias lecturas para clasificarlas entre las que sí están relacionadas con la literacidad y las que, más bien, encajan con la materia de la alfabetización.

Ahora, ya una vez establecido esto, en primer lugar, es un hecho que la imagen ha tenido un importante papel educativo a lo largo de la historia, pero su protagonismo se ha modificado y adaptado según la etapa temporal de la que se hable. Sin embargo, sí se puede afirmar que, sin importar la época, lo gráfico se ha mantenido al margen de la planeación y diseño institucional.

Para abordar lo mencionado en el párrafo anterior, se trae a escena la bibliografía de lo visual en el ambiente impreso. En este subtema se ordena discursivamente cómo la imagen se aplica de distintas formas dentro del aula, en componentes que van desde los libros de texto hasta las maquetas, cuya estructura es un apoyo visual en un formato tridimensional. Asimismo, será posible ver cuáles son los principales procesos y cualidades que los autores toman en cuenta.

Adicionalmente, por supuesto, se hará énfasis en el contexto y la cultura como aspectos indispensables dentro de cada práctica que involucre objetos gráficos. Puesto que éstos son los mediadores de las actividades de consumo y producción que ejercen los usuarios, en este caso los estudiantes.

Ahora, en lo que refiere al ambiente digital, la discusión se centra en la relación que hay entre persona y pantalla. Pues esta última es el medio por el cual una cantidad abrumadora de imágenes rodea a los individuos que tienen acceso a los dispositivos digitales y a Internet. Por lo que es imperativo analizar el poder de impacto e influencia de los objetos visuales, punto clave que se discute a fondo, pues es necesario revisar su repercusión en los diferentes actores educativos y su desempeño académico.

Por último, se hace una diferenciación entre lo que es una imagen estática y una imagen dinámica dentro del entorno digital. Esto conduce a revisar lo referente a lo audiovisual. Lo que lleva a la conclusión de que es necesario también tocar el tema de consumo y producción para el aporte de una cultura visual digital.

El aprendizaje visual

Como se ha podido observar en el capítulo anterior, se podría creer que hablar de literacidad es pensar en problemáticas inmersas en temas ambientados dentro de lo digital, en la sociedad de la información y en comunicación mediada por las TIC. Sin embargo, esta misma recapitulación permitió reconocer a la literacidad como un fenómeno que puede suceder tanto en lo virtual como en lo físico; ya que, no importa qué tanta producción de materiales digitales exista en la actualidad, los elementos impresos aún tienen un rol considerable en las prácticas letradas de las personas. Lo mismo ocurre con los aspectos visuales que, si bien hay una tendencia a estudiarlos por su crecimiento como objetos de información en las dinámicas digitales, éstos han tenido un papel dentro de toda la historia de la educación.

Por tal motivo Ferreiro (2011), señala a la imagen como algo que puede –en algunas veces– sustituir al texto, pero también apunta que esta virtud no es exclusiva de la era digital, pues dicha relación ha estado presente de manera formal desde la Ilustración. Esto se puede notar con la obra de Juan Amos Comenio, con su *Orbis Pictus* (El mundo visible en imágenes), considerado por muchos, como el primer libro ilustrado para niños. Cuya finalidad era la enseñanza del *latín* a través de la interacción entre imagen y el significado. Así, esta pequeña referencia histórica expone a la imagen como parte del aprendizaje de todo individuo. Empero, es una correspondencia enmarcada en el ámbito académico dado que la intención era la de formar a los infantes en temas eruditos. Por su parte, en el enfoque informal es un hecho que lo visual es un elemento necesario para el ser humano a la hora de adquirir cualquier tipo de conocimiento. Esta realidad puede verse a lo largo de toda su existencia: pinturas rupestres, jeroglíficos, dibujos, calendarios, papiros, grabados en piedra o madera y demás son ejemplos ello.

Por lo tanto, la imagen en los procesos educativos ha sido importante por su aporte didáctico y significativo, pero se debe señalar que su aprovechamiento y efectividad no son espontáneas, ya que debe existir, de acuerdo con Goodwin y Uhrmacher (2019) el conocimiento necesario de los códigos y aspectos contextuales que den significado al objeto visual, y con ello, tener acceso a la comprensión. Es decir, es una construcción similar a la del lenguaje escrito, donde las palabras toman su sentido a partir del contexto y tienen que

ser decodificadas por las personas. Lo que da a lugar a que la interpretación –de palabra o imagen– sea tan diversa como hay individuos en el mundo, pues cada uno posee un contexto y antecedentes diferentes.

Debido a esta flexibilidad interpretativa se podría pensar en la existencia de un tipo de descontrol semántico. Por lo que se necesita desarrollar en el estudiante una literacidad efectiva que les facilite la labor de interpretación. Entonces, la educación visual no debe pasarse por alto. En relación a esto Osorio (2010) identifica que la escuela, de forma tácita, ha enseñado cómo codificar y decodificar lo visual a partir de la adquisición y aplicación de la lectoescritura. No obstante, la labor llega hasta ahí, no se le pone más atención a la educación visual.

Es decir, esta última es menospreciada al no ser concebida como un tópico que debe planearse, diseñarse y exponerse en los programas de lectura y redacción. Si esto continúa así, la conceptualización de la alfabetización es la más básica al no ir más allá de la letra. Por lo tanto, hay que entender que leer y escribir el mundo no solo se hace a través de los textos, sino que hay más aspectos que se pueden decodificar y comprender.

Foncubierta (2013) da razón de la idea anterior, al referir que la imagen cuenta con la posibilidad de traspasar los límites lingüísticos, ya que el proceso de decodificación conlleva el de la interpretación. Esto demuestra que cada objeto visual tiene la posibilidad de una significación diversa según los elementos socioafectivos que influyen en cómo la persona va a procesar esa información gráfica. Es así, que la imagen debe tratarse igual que al texto, pues Foncubierta (2013) explica que palabras e imágenes cuentan con la capacidad de detonar la atención y mantenerla. Al mismo tiempo, liberan al alumno del miedo a una única respuesta correcta, lo motivan a participar en diversas actividades, a proporcionar oportunidades y argumentos con lo que participar en el aula, a conectar con alguna visión del mundo y a desarrollar competencias propias.

Como reflexión, se puede decir que la imagen tiene virtudes didácticas y dinámicas que pueden impulsar significativamente las actividades educativas; sin embargo, pareciera que, aun teniendo noción de esto, los actores educativos no analizan este fenómeno como se debería, de modo que sigue sin tener un espacio adecuado en el ámbito académico. Cabe

mencionar, que esta idea expuesta no se hace con la intención de señalar esta falta como una deficiencia educativa. Más bien, se busca que se redirija la mirada a este tema con el fin de interesar a la comunidad científica; pues, la enseñanza y aprendizaje a través de lo visual es una cuestión tan importante como los demás tópicos emergentes de la investigación educativa.

En sí, se busca hacer conciencia sobre la presencia de materiales visuales que aparecen cada vez con mayor frecuencia. Para lograr lo anterior, se hará un recorrido similar al de las dos secciones anteriores. Es decir, se revisará el ambiente impreso y el ambiente digital. Es por ello que, a continuación, se va a presentar el análisis de las fuentes bibliográficas que hicieron alusión a la importancia de la imagen en lo físico.

Lo visual en lo impreso

Entonces, se considera pertinente introducir este apartado con la frase popular “una imagen vale más que mil palabras”, que rescata Cordero y Nuñez (2017) en su documento titulado “El desarrollo de las competencias visuales en estudiantes de inglés integrado para otras carreras en la Universidad Nacional”. Este dicho, plasmado en el artículo mencionado, cobra relevancia por resumir lo complejo que es leer una sola imagen en un universo lleno de éstas. Para ello, menciona, se requiere tanto de los aspectos sociales y afectivos, como de la parte psicológica, factor igual de esencial.

Además, este mismo trabajo conduce a reflexionar sobre el uso de imágenes dentro de materiales de aprendizaje en la enseñanza de idiomas en recursos como libros físicos y digitales, elementos impresos diseñados por los profesores, videos especializados, entre otros instrumentos que incorporan el uso de herramientas visuales para ejemplificar o hacer más gráfico el ejercicio de enseñanza. Aquí cabe preguntarse, ¿realmente tienen estos materiales el impacto necesario?, ¿el uso de estas imágenes está planeado y enfocado para obtener un objetivo en específico?, o ¿simplemente se realiza un uso indiferente e indiscriminado de las imágenes en estos recursos como si fueran un adorno?

Cuestionamientos de este tipo recalcan la necesidad de una educación visual en todos los niveles educativos. Una propuesta para subsanar lo anterior está en la “alfabetización visual”, empero, ante la perspectiva de esta investigación, dicho proceso posee una problemática conceptual en el que se confunde la finalidad y alcance de la alfabetización con el de la literacidad. Por lo tanto, durante las revisiones de los subtemas referentes a lo impreso y a lo digital, habrá un ir y venir de visiones distintas sobre lo que los autores entienden por “alfabetización visual” y “literacidad visual”. Así, la labor se encaminará a analizarlas y darles un lugar dentro de la conceptualización que se ha propuesto aquí.

Para iniciar con este recorrido se encuentra a O’Neil (2011), quien destaca –de forma acertada– que la alfabetización visual es el medio para analizar las imágenes que se colocan en los libros de texto que se ofrecen en las instituciones educativas. De este modo, su idea versa en que esta alfabetización se concentra en inferir, entender y representar lo que visualmente aparece impreso en las hojas. Asimismo, expresa que los ejemplares ilustrados ayudan a los lectores novatos a conseguir una mayor comprensión del contenido inmerso entre líneas. Ahora bien, cabe aclarar que, en este caso, el uso del concepto de alfabetización es adecuado, puesto que, O’Neil no extiende su análisis al contexto; si fuera así, entonces estaría hablando de literacidad.

Por otro lado, Gámez y Sáez (2017) en su trabajo, “La imagen como documento gráfico visual en la enseñanza de la historia en educación primaria en perspectiva comparada. Análisis y propuesta didáctica”, reflexionan sobre cómo es el uso, por parte de los estudiantes, de las imágenes en los libros de texto. En especial en los de Historia. Ahí distinguen que, por un lado, su uso puede tener un valor de fuente documental, la cual dota al estudiante de más elementos para entender y apropiarse del contenido de lo que está leyendo y viendo. Al contrario, está el uso meramente ilustrativo, donde las imágenes solo decoran los párrafos del texto sin que se obtenga algo más. Esta observación recalca la falta de seriedad sobre el tema de lo visual y, al mismo tiempo, la poca consideración de la imagen como factor fundamental en las hazañas educativas.

Del mismo modo, Bel, Colomer y Valls (2019) realizan un estudio de las imágenes dentro de los libros de Historia. Y coinciden con la idea del uso decorativo y uso significativo,

pero, no se detiene ahí. Ellos profundizan en los riesgos que es el que los elementos gráficos sean meramente ilustrativos. Para afirmar esto, detectaron que varias editoriales usan de forma indiscriminada dicho recurso, el cual termina no siendo relevante para el lector, o bien, son ejemplares que tergiversan el sentido que se busca comunicar. Esto es un ejemplo claro de cómo este fenómeno no solo es responsabilidad del docente, sino de todos los actores involucrados –en este caso autor, corrector y editorial–. Personas que ponen poca atención al papel de las imágenes y se centran en las líneas textuales.

Antes de seguir con el análisis de más fuentes, hay que hacer un espacio para efectuar una observación proveniente de los dos artículos revisados en los párrafos anteriores. Así, no es casualidad que ambos se centren en los libros de Historia, ya que este campo del conocimiento es en el que se hace más evidente la relación entre imagen y palabras. Ya sea para dar una idea al lector de los eventos sucedidos, o bien, refuerzan posturas a conveniencia. Es decir, el universo educacional en Historia tiene prácticas visuales diferentes a las ejercidas en disciplinas como Física o Matemáticas. Esto se debe principalmente a dos razones: la primera es *la flexibilidad de manipulación de la imagen*. Con ésta, los materiales gráficos de Historia tienen la capacidad de controlarse y adaptarse acorde al discurso histórico. En cambio, las ciencias duras como Matemáticas no cuentan con esta flexibilidad y deben trabajar con figuras, diagramas, imágenes que difícilmente se pueden modificar. La segunda razón reside en *el significado*, que está ligado al primer punto por cómo se forma un contraste entre la manera que se pueden interpretar los objetos visuales de Historia y Matemáticas, de modo que el espectro interpretativo de ambas irá de amplio a cerrado respectivamente. Sin duda, este es un punto relevante en el análisis e investigación de lo visual en lo disciplinar, al ser así, debe trabajarse a fondo para el enriquecimiento del tema de educación visual.

Para regresar a la revisión documental, hay que entender que existe una cierta discriminación de la imagen ante el texto. Por lo que es imperativo traspasar esta barrera con el fin de emparejarse con las tendencias actuales que se inclinan cada vez más por centrarse en lo gráfico. Respecto a esto, se puede afirmar que los estudiantes prefieren consumir cualquier tipo de información en formato visual por encima de la que se encuentra en forma textual. Asimismo, hay que analizar que, si esta dinámica está teniendo auge en el ambiente

digital, lo más seguro es que lo mismo ocurra en el ámbito impreso. Así, es pertinente que se realicen investigaciones que den protagonismo a lo visual y no solo a lo textual.

Uno de los trabajos que se encuentran ya en este marco, es el de Abio y Dias (2016), cuyo título “Una mirada preliminar a la visualidad de los libros brasileños para enseñanza de ELE aprobados por el Pnld 2015” contiene un registro sobre cómo el estudiante percibe los elementos visuales dentro de un libro y se observa si esta perspectiva está en armonía con las notas al pie de la foto –las cuales intentan describir lo expuesto en ella–. Este escrito también es digno de mención por la manera en que estudia la relevancia de lo gráfico, pero sin dejar de lado la parte textual, que sirve como “guía” al lector en el entendimiento de la imagen plasmada en el libro impreso. Tal interacción, dicen los autores, entre consumidor, elemento gráfico e instrucción, demanda una literacidad visual por parte del alumno, al mismo tiempo que le requisita una literacidad crítica que le permita entender y decidir la forma en que se apropiará de esa información.

En este punto hay que detenerse un momento para hacer una observación analítica a la propuesta anterior, ya que, si bien es relevante conocer cómo la persona considera y discrimina los datos tanto visuales como textuales, a partir de las literacidades visual y crítica, es una realidad que la conceptualización de estas literacidades se queda anclada en los procesos de interpretación –sin profundidad– y relación. En otras palabras, los autores terminan aplicando el concepto de literacidad a un ejercicio de alfabetización, pues en ningún momento consideran el rol del contexto. Eso por un lado, por otro, el escrito recae en una idea que no es aceptada en esta investigación: la noción de “literacidades” en plural, cuando aquí se ha establecido la idea transversal de la literacidad y alfabetización como conceptos únicos.

Como se mencionó, a lo largo de los párrafos de este capítulo, se encontrarán este tipo de discrepancias entre los documentos revisados y la posición terminológica de este proyecto. Luego, así como se encontró un documento que confunde literacidad con alfabetización, también se pueden localizar los que presentan el caso contrario: aquellos en donde se expone sobre alfabetización, pero que en realidad hablan de literacidad. Mathews (2014) es modelo de esto, al investigar cómo los estudiantes utilizan el contexto para

modificar sus formas de consumir, interpretar y entender un objeto visual –como una fotografía, una gráfica, cuadros o mapas, entre otros–. Él denomina a este procedimiento como “alfabetización visual”, aunque es claro que este proceso pasa a ser uno de literacidad en lo visual, en el momento en que toma en cuenta el contexto. De estas revisiones se concluye que el factor contextual es lo que separa la literacidad de la alfabetización.

Por el momento se continuará con los trabajos que implican el aprendizaje con objetos visuales en el ambiente impreso, más adelante se hará más extensa esta discusión sobre la importancia del contexto al consumir materiales visuales. Entonces, en el marco mencionado, se encuentra a Macaya (2017), quien trabajó en el mapa impreso. Concluye con que éste es un medio de aprendizaje valioso que incluye un toque artístico, que aporta datos detallados y específicos. Además de que menciona su versatilidad debido a que pueden manipularse de distintas pues sobre ellos es posible hacer trazos, rutas, mediciones, cálculos etcétera.

Y el trabajo no finaliza ahí, Macaya (2017) también señala que este tipo de prácticas y recursos fomentan el trabajo colaborativo tanto con compañeros de aula como con los profesores. Esto es así, ya que, al momento de *socializar la visualización*, se genera un intercambio de perspectivas cargadas de conocimientos, habilidades, actitudes y contextos que enriquecen la opinión, lo mismo que la participación de cada sujeto. Además, con la guía apropiada del docente se crea un entorno de aprendizaje significativo.

De esta forma, se va distinguiendo cómo lo visual en la educación no solo se ubica en los libros de texto, sino que existen más documentos y objetos que albergan imágenes, los cuales pueden ser introducidos al salón de clases con el fin de dinamizar los aprendizajes. Por ejemplo, García y Matías (2018) estudian un ejemplar visual que toma otras dimensiones. Así, en “Comparación entre la realización de maquetas y la visualización para mejorar la alfabetización visual en anatomía humana en futuros docentes”, los autores establecen, a través del estudio de la maqueta, que la lectura y escritura van más allá de lo plano de una hoja. Por esto, se debe apreciar que lo impreso es un campo extenso e influyente en la educación, a tal grado, que es posible hallar objetos visuales físicos que brindan información, enseñanza y aprendizaje a los estudiantes. En este caso, se investigó cómo el diseño de

maquetas –objetos en tercera dimensión– fue un detonante para que los alumnos obtuvieran mejores resultados de aprendizaje que cuando estudiaban a través de un recurso plano.

En el pasado fragmento, se vislumbra cómo lo disciplinar se coloca como una variable significativa al momento de diseñar estrategias visuales educativas. Las cuales, serán determinadas según las posibilidades del área académica y los recursos que tenga a su alcance. El caso de las maquetas muestra que la lectura visual no se queda en la interacción del ojo con el objeto, sino que también se puede incluir la manipulación manual y la capacidad artística-creativa del alumno. Además, si este tipo de labor se hace en equipo, se detonarán aspectos de tipo colaborativo y ético.

Con este trayecto, se encontró un elemento *físico-palpable* que comparte esencia y ambiente con lo impreso. Esto no se había dado en los dos capítulos anteriores porque se enfocan en lo escrito, en letras, oraciones y párrafos. En cambio, con esta nueva perspectiva se extiende la noción de lectura y escritura, pues se toman en cuenta elementos que implican otro tipo de procesos y dinámicas para ser entendidos. Lo cual deja en claro lo basto que es analizar el fenómeno de lo visual en lo educativo.

Hasta ahora se han discutido documentos que exponen sobre la enseñanza y aprendizaje enmarcados por lo formal. Entonces, es tiempo de dirigirse al eje *vernáculo*. Se comienza con Rice y Dallacqua (2019), quienes afirman que el aprendizaje visual no solo sucederá en las áreas educativas formales, sino que fuera de ellas también hay infinidad de elementos visuales que albergan todo tipo de datos. Por ejemplo, los autores mencionan que las imágenes que proyectan los noticieros son recibidas, entendidas, clasificadas y priorizadas por el estudiante, para después seleccionar las que más le impactaron. Luego, tendrá la posibilidad de remitirse –hasta con una sola imagen– al contenido de la nota para recordarla y comentarla con sus pares.

Este ejemplo es una ínfima porción de todo el universo de aspectos visuales que envuelven al sujeto en su vida cotidiana. Por tal motivo, lo vernáculo tendrá cabida en la formación y desarrollo de todo joven y adulto. Desde esta perspectiva, se plantea que una educación completa no solo se traza dentro de lo que se establezca institucionalmente, pues hay más factores que se deben tomar en cuenta para realmente hablar de hazañas

educativas globales. Por ejemplo, es común que, en un nivel discursivo sobre lo educacional, se apele a tomar en cuenta a “todo lo que envuelve” al estudiante, pero después, en el diseño de programas y en la práctica dentro del salón de clases, esta intención se queda anclada únicamente en lo que se observa dentro de la jornada escolar. Por lo que se pierde el propósito de ejercer una educación integral, amplia y contextualizada.

Contexto y Cultura

A partir de lo analizado se comprende que, sin duda, hablar de literacidad conlleva discutir sobre lo esencial del contexto. Y como hasta ahora solo se han revisado ejemplos de la literacidad en contextos físicos, el presente subtema tiene como marco dicho entorno.

Se comienza con Medina y García (2018) quienes, a través del análisis del uso de una fotografía, identificaron cómo el contexto da dirección y filtro a la percepción de las personas. En su ejemplo, mostraron una fotografía a niños del tercer grado de una primaria en Europa. En la imagen se exponía una calle de la ciudad de Nepal, de la cual los infantes emitieron observaciones que giraban, mayormente, en torno a aspectos socioeconómicos.

Este caso es relevante por la percepción y opiniones que muestran los observantes, pues sus juicios son –inconscientemente– negativos al utilizar palabras que describen las carencias, precariedades y condiciones de vida vulnerables de la comunidad nepalí. Esto lo hacen así, no porque sus asimilaciones sean intencionalmente descalificativas, sino más bien porque lo que ellos ven se contrasta con la realidad en la que ellos viven. A este actuar los autores lo denominan como un acto de ver al *yo* frente al *otro*. Muy posiblemente, si se ejecutara la misma actividad en alguna ciudad del mismo país, las observaciones serían de otra índole.

Por ende, queda claro que el contexto es un ente multifacético que determina la forma con la cual los sujetos miran su mundo, a la vez que impacta el modo con el que leen y escriben su realidad. Con la interpretación visual pasa algo idéntico: estará totalmente mediada por el contexto del individuo. Lo cual, acertadamente, señala Avgerinou (2011), al

referir que la “alfabetización visual” es multidisciplinar por su capacidad para moldearse y transformarse a partir de las circunstancias que la rodeen.

Con el trayecto que se ha realizado, se puede concretar que el contexto aporta *el lente con el que se van a observar todos los panoramas que se deseen y presenten*, pero hay otras facultades inmersas que influirán con el mismo o mayor peso en las prácticas de las personas. Por ejemplo, ya se discutió sobre *quién observa*, pero falta debatir sobre *qué se observa*. O, lo que es lo mismo, es necesaria una deliberación de lo que nuestra cámara tratará de capturar como una representación de la “realidad”.

A partir de este cuestionamiento se pueden hacer las siguientes preguntas, ¿las imágenes que captura la cámara son evidencias infalibles de la realidad?, de hecho, ¿las imágenes que se reciben a través de la vista lo son? Así, el *qué se observa* siempre podrá ser cuestionado por el *quién observa*. De esta forma, el concepto de realidad se ata al contexto de cada sujeto. Newfield (2011) analiza este aspecto al tiempo que reflexiona sobre la postura crítica con la que se lee o visualiza la información que rodea a los estudiantes. Éstos califican como “real” a las imágenes según sus propios conocimientos, sentimientos e ideas. Elementos que han sido estructurados desde el contexto particular de quien ve, interpreta y categoriza. De esta forma, el que una imagen sea considerada como evidencia de la realidad va a depender del lector-visualizador.

Además, no se puede descartar que el *qué se observa* puede enfrentarse a *la flexibilidad de manipulación de la imagen*. Al respecto de esto, se puede decir que cada vez es más difícil identificar cuando la información visual está o no manipulada a conveniencia. Esto hace que la realidad sea algo subjetivo, que queda a merced de la preparación y habilidad, para consumir y apropiarse de los datos de manera eficiente, que posee el estudiante.

Ahora, hablar sobre la visualización de una cantidad exorbitante de información y cómo esta actividad produce incertidumbre sobre la realidad, da paso a revisar el escrito de Jordaan (2013). Dicho autor considera la “alfabetización visual” como pieza de una comunicación que promueve la adaptación y el desenvolvimiento social. De hecho, en su trabajo nombrado *The case for formal visual literacy teaching in higher education* critica

aquellas afirmaciones que externalan la intención de ponderar las prácticas de lectura y escritura, o, en este caso, las de observación y producción de las imágenes. Según el investigador (2013), al hacer esto, se va en contra de lo flexible que puede ser el contexto. En otros términos, el acto de catalogar y definir ciertos “niveles” para una alfabetización o una literacidad no es coherente con su esencia conceptual.

La propuesta anterior se apega al discurso planteado en los capítulos sobre Alfabetización y Literacidad. En especial cuando se considera que su definición no es cuantificable y no apta para calificarse. Entonces, pensar en una “alta” o “baja” literacidad, por ejemplo, no es apropiado si realmente se tiene conciencia de los significados. Lo que sí será adecuado, es decir que el sujeto posee una alfabetización o literacidad eficiente o deficiente según su contexto. A saber, lo que para uno puede ser útil, para otro no y viceversa.

Esta investigación, como se ha vislumbrado, se desarrolla de forma lineal, con algunos saltos a discusiones hechas en apartados anteriores. Lo cual se realiza con la finalidad de consolidar una crítica y análisis adecuado. Debido a esto, en este momento se hará una reflexión concerniente a la conexión entre contexto y cultura, debate proveniente del capítulo dos de Literacidad.

Entonces, en primer lugar, Pérez (2018) reconoce que, así como el texto es parte de la edificación cultural de un grupo particular de personas, la imagen también lo es, ya que les brinda un perfil distintivo en su identidad. En este sentido, la cultura siempre formará parte del contexto, al ser componentes que no pueden separarse. En otras palabras, los elementos visuales tendrán tanta relevancia como los individuos deseen. Por su parte, Encabo y Jerez (2013) también se interesan por este aspecto de la cultura, así pues, para ellos lo gráfico es uno de los recursos más significativos al momento de aprender una lengua o sobre una cultura, debido a que funge como un símbolo que da información sobre ciertas prácticas, intereses, creencias, costumbres, etcétera, de toda una comunidad.

Efectivamente, no es equivocado pensar que, pongamos por caso, un estudiante del idioma chino mandarín tendrá un proceso de aprendizaje fructífero en un entorno donde conviva con ciudadanos nativos de ese país. Escenario muy diferente de lo que pasaría si se educara en un mero ambiente formal, en donde es más común instruir sobre gramática y

pronunciación. Aquí se puede ver que el segundo panorama se trata de una didáctica simple, repetitiva y, en la mayoría de casos, obsoleta. En cambio, en el primero, en un contexto que va más allá del salón de clases –literalmente–, se da la oportunidad de interactuar, a través de la vista, con una infinidad de elementos que dan ejemplo, razón, así como significado de las palabras, la cultura y el espacio. Lo que permite una mejor experiencia de adquisición de la lengua.

Producción

La cultura es un aspecto que no tiene fin a la hora de ser estudiada. Y en esta investigación se ha observado desde la perspectiva del *consumidor*; por lo que es prudente hablar del papel del *productor*.

Sobre este particular, Shivers, Levenson y Tan (2017) realizaron un artículo titulado “*Visual Literacy, Creativity and the Teaching of Argument. Learning Disabilities*” y explican que toda información existe no por generación espontánea, sino que están aquellos que la producen y la comparten para aportar a la sociedad. Sin embargo, también notan que, tanto el consumir como el producir, son actos que requieren de una visión en donde se apliquen los filtros necesarios para aprovechar todo dato informativo. Sea éste textual o visual, “productivo” o no. Entonces, en este caso, ya se habla de una verdadera participación dentro de la sociedad de la información y del conocimiento.

Ahora, ¿qué implica producir y consumir?, ¿son prácticas sencillas de realizar? En relación a esto Yan (2015) expone datos significativos dentro de su documento académico nombrado “*Constructing and reading visual information: Visual Literacy for Library and information science education*”. En él, la autora propone que una apropiada “alfabetización visual” tiene como base los procesos de consumo y producción; siempre que estén sustentados en una investigación pertinente toda vez que bien fundamentada. Esto se requiere así, ya que hoy en día las prácticas tanto de adquisición como de creación de la información –visual en este caso– no deben tomarse a la ligera. De modo que hay que preparar a los

estudiantes en estos aspectos para que no se vean afectados, sino más bien beneficiados, por lo que observan diariamente a través de distintos medios.

En este sentido, la investigación sobre el tópico de la “alfabetización visual” es muy amplia. Por fortuna, Yan (2015) se da la tarea de tipificar los distintos tipos de indagación que sobre ella se hacen y elabora un listado de una serie de áreas de acción que considera importantes:

- Computadoras y aprendizaje visual
- Interpretación crítica de las imágenes
- Aspectos culturales, políticos, sociales y tecnológicos de las imágenes
- Consideraciones éticas de las imágenes
- Diseño de la información
- Crear significado a partir de imágenes
- Comunicación no verbal
- Percepción
- Estética perceptiva y lenguaje visual
- Factores fisiológicos y cognitivos en el estudio de las imágenes
- Cognición visual
- Diseño visual
- Comunicación visual
- Lenguaje visual
- Relaciones verbales
- Uso de visuales
- Uso de efectos visuales e implicaciones de investigación (p.7).

Este conjunto de campos de acción en lo visual deja en claro lo vasto y complejo que es trabajar con la imagen. Es decir, la presente lista es prueba de que el estudio de los elementos visuales –en esferas sociales, educativas, comunicativas, etcétera– sí tiene un interés intrínseco para los investigadores en docencia. Empero, todavía falta mucho por hacer, puesto que, por ejemplo, cuando se indaga sobre literacidad, el foco sigue centrado en lo textual, por lo que lo gráfico queda de lado o incluso olvidado.

Ya hecha esta observación, es hora de regresar al tema de la producción. Por tanto, la bibliografía que se presenta a continuación se compagina con lo discutido en el capítulo dos de literacidad, a través de la *ética*. En dicha sección se mencionó que consumir cierto contenido puede producir prácticas negativas o perjudiciales; lo mismo pasará en el área de producción.

Para ejemplificar están Rosier y Dyer (2010), los cuales indican que la “alfabetización visual” involucra una educación o entrenamiento en el uso ético de las imágenes; con el fin de favorecer la producción de objetos de enseñanza y aprendizaje. Cabe mencionar que este enfoque está situado en la formación de los planeadores de contenido educativo, cuya selección de imágenes puede funcionar como detonador de una adquisición significativa del contenido o solo ser una pieza ornamental.

Ahora bien, esta propuesta se enmarca dentro del área de la alfabetización, pues los autores visualizan a ésta última como un fenómeno estandarizado que permite el “entrenamiento” de un estudiante. No obstante, a pesar de no estar esta idea en concordancia con el discurso del presente proyecto, sí se considera valiosa su reflexión sobre el rol que juega la ética en los actos de producción de la información visual.

En este momento se puede decir que queda claro que consumir y producir no son tareas simples. Cada una tiene su grado de dificultad, a la vez que necesitan de ciertas particularidades –enmarcadas por el contexto–, para ejecutarlas. Además, *observar* y *crear*, así como *leer* y *escribir*, no se deben quedar en un sencillo nivel de *hacer*. En especial ahora, momento en el que las tendencias tecnológicas e informacionales demandan un consumo crítico-reflexivo de los datos. Sin olvidar que lo mismo se debe aplicar a la producción, la cual debe generar al menos un impacto positivo en la sociedad. En conclusión, se debe ir más allá del registro fugaz de información y de la gestación de información sin objetivo alguno.

Ahora, entender que lo visual también es un factor que ayuda a vivir armoniosamente en sociedad, conlleva aceptar que consumir y producir una imagen son acciones que dan pie a posturas investigativas y éticas. Entonces, este entendimiento será un gancho para hacer conexión con el siguiente aspecto a desarrollar: el de la *postura crítica*, la cual es parte fundamental de las prácticas mencionadas.

Respecto a lo anterior, Farías y Araya (2014) mencionan que se debe asumir una conciencia retórica al leer u observar. En consecuencia, no se debe *hacer* algo por mera inercia, sino que la motivación principal debe ser la intención de conocer y aprender. De ahí que involucrarse activa –y no pasivamente– en el mundo de la información visual es imprescindible. Consiguientemente, la “alfabetización visual crítica”, para los autores, es el medio idóneo para esto.

Luego, el proceso crítico en el consumo y producción de datos pasa a ser fundamental en esta época presente, debido a que todos los contextos han sido invadidos por el ámbito empresarial. El cual ha encontrado el nicho perfecto en los medios digitales de información, por su impacto visual y masivo a la hora de difundir todo tipo de publicidad. Esto ya lo había anticipado Bauman (2013) en su llamada modernidad líquida; donde declara que las personas cada vez estarán más propensas a ser manipulados por el *marketing*, cuya intención es vender un “estilo de vida” ideal. Es así que aspirar a ella se convierte en un círculo de apropiación de concepciones sin tener una postura crítica real.

Además, el consumo desmedido no se queda únicamente en los objetos, también se presenta en las ideas. Al respecto, Falihi y Wason (2009), advierten que es indispensable el desarrollo de una “alfabetización visual” para hacer frente a los discursos transparentes. Pues éstos, en las manos de las fuerzas políticas –quienes saber controlar a la perfección estos recursos y herramientas de comunicación–, pasan a ser posesión de un poderoso vendedor de juicios. De hecho, tan grande es su capacidad de influencia, que tienen la posibilidad de moldear la realidad a su conveniencia con el fin de mantener controlada a la población.

Por lo tanto, el compromiso educativo y humanitario es el de formar estudiantes que desarrollen una postura crítica. De este modo, se convertirán en participantes informados y proactivos; que sean capaces de buscar, encontrar, observar, criticar, discriminar, seleccionar, producir y difundir no solo información textual, sino también aquella que se encuentra en formato gráfico, medio que predomina hoy en día.

Sobre la misma línea, Zambo (2009) apunta a que la imagen tiene tal poder de incidencia gracias a su facultad para evocar sentimientos. De hecho, el efecto emocional es el que conecta con más nodos internos de cada persona, lo que provoca una apropiación del

contenido. El problema aquí, radica en que si los estudiantes no cuentan con cierta “alfabetización visual” (Zambo, 2019), estarán vulnerables a mensajes tanto textuales como visuales que los poderes tanto políticos como empresariales diseñan con el fin de introducir opiniones e ideas de lo que ellos profesan como verdad y correcto.

Es importante mencionar que la manipulación de las masas ha estado presente a lo largo de los años y se ha mantenido vigente en muchos espacios. Este accionar responde al cúmulo de situaciones y experiencias de un entorno en específico. En este sentido, se regresa a la idea sobre cómo el contexto, una vez más, toma protagonismo al ser un agente que abarca y mediatiza tales prácticas.

Hasta aquí es evidente que lo visual se postula como todo un fenómeno y pieza fundamental en la vida del ser humano; quien gracias a ella podrá desempeñarse apropiadamente en los distintos círculos sociales en los que se desenvuelva. Luego, ya sabemos también que la educación sigue dos vertientes: la dominante-formal y la vernácula-informal.

En este momento vale comenzar con la primera, así, pues ¿qué se está haciendo dentro de las instituciones para que el consumo y producción de recursos visuales sean acciones eficientes y significativas? Al respecto, Magro y Carrascal (2019) consideran que los estudiantes no tienen toda la responsabilidad para saber qué hacer con todos los materiales visuales que existen en lo impreso y en lo digital. A causa de esto, su desarrollo en el procesamiento de imágenes debe estar guiado e impulsado por el docente; el cual, debe estar actualizado para dominar las estrategias y metodologías necesarias para hacerle llegar a sus alumnos los conocimientos que requieran para aprender del mundo gráfico al que pertenecen. Asimismo, Lobovikov (2019) apuesta por la capacitación docente como el verdadero camino para conseguir una pertinente enseñanza en lo visual.

Lo anterior invita a reflexionar sobre el papel del maestro al momento de fomentar lo visual. De hecho, se podría decir que se está viendo amenazado por la amplia variedad de formatos de imágenes que aparecen en el mundo digital, las cuales se multiplican a una gran velocidad. A esto se le suma el entorno virtual por sí mismo: si el profesor no se mantiene en contacto con las dinámicas y tendencias de la red, será complicado que esté a la par de las

operaciones que realizan cotidianamente sus estudiantes. Es así que se vuelve fundamental hablar de lo visual en el ámbito digital.

Lo visual en lo digital

Antes de adentrarse en este tema, cabe decir que, –como ya se mencionó– la búsqueda de textos que tomaran en cuenta la relación entre literacidad y elementos visuales no produce grandes resultados. Lo que demuestra que este tópico no ha sido tan estudiado, al menos en el contexto latinoamericano –pues sí se encontraron algunas referencias hechas en inglés–.

A pesar de esta última afirmación, lo hallado en lengua anglosajona no es suficiente para decir que la investigación sobre el tema es extensa. Además, en las lecturas localizadas que fueron escritas en dicho idioma, algunas coinciden con las características de la alfabetización y otras con las de la literacidad. Por lo tanto, se tuvo que realizar una lectura analítica de cada uno de los documentos para diferenciar una propuesta de la otra.

Entonces, se comienza con la investigación “Pantallas y jóvenes en el ágora del nuevo milenio” de Gabelas (2011). En este se realiza una reflexión sobre cómo las pantallas se han ido integrando a la jornada diaria de toda persona. Por ejemplo, en su momento Sartori (1998) describía un contexto en el que la televisión, el cine y la computadora se adherían, a la vez que influían, en la vida de los sujetos; lo que provocaba la creación de consumidores perfectos. Guiados, éstos, e impulsados a absorber todo lo que se proyectaba en cada uno de estos medios. Esto condujo a Sartori a concebir la idea del *homo videns*, noción que, hoy en día, ha quedado rebasada y hasta podría considerarse primitiva en comparación del usuario que se ve todo el tiempo rodeado de tecnologías digitales.

Es un hecho que, en pleno año 2019, la pantalla ya es parte de la ergonomía humana por el fuerte vínculo que ha generado con el usuario. Y aunque la variedad es de todo tipo (existen recursos como las tabletas, computadoras personales, relojes y televisiones inteligentes, reproductores de música y video con pantalla integrada como los *iPods*, cañones 3D, tecnologías de realidad virtual y aumentada, entre otros), no hay nada como la cercanía con la que el individuo ha aceptado al teléfono inteligente. Así, es el *smartphone* el aparato

que se ha consolidado como el preferido por la gente. En consecuencia, es necesario analizar la situación. Pero antes de hacer lo mencionado, se puede hacer uso de la siguiente cita, la cual reflexión sobre la proliferación de pantallas e imágenes:

Los escenarios de la virtualidad entretienen a los espectadores, jugadores y usuarios de las pantallas. El territorio juvenil se mueve entre estructuras laberínticas, en las que la interactividad y la inmersión, rompieron la linealidad de lo impreso y la abstracción de lo racional. Una imagen, una Web, un videojuego son sensaciones que aparecen y desaparecen más rápidas que un clic. Hablamos de interactividad porque el jugador y el usuario (también lo será con el espectador de la televisión digital) interactúa con el contenido audiovisual; inmersión porque como sujetos que estamos al otro lado de la pantalla -espectadores-, o dentro de la misma -jugadores o usuarios-, también sentimos, pensamos, accionamos en unos escenarios y personajes virtuales. Lo virtual como posible, la inmersión como escenario. Cuando entramos en los escenarios de las pantallas hay dos realidades, la presencial y la virtual. El Messenger está lleno de historias que jamás se hubieran dicho en un cara a cara, como antes podía ocurrir cuando se escribía una carta. La asincronía de antes ha cambiado de soporte y de medio de comunicación, lo impreso por lo electrónico, el blanco y negro de la letra escrita por el colorido multiforme del hipertexto (Gabelas, 2011, p.87).

Este fragmento narra perfectamente cómo, en poco más de diez años desde la propuesta de Giovanni Sartori, las dinámicas han cambiado en cantidad, calidad y capacidad. Por este motivo no queda duda de la existencia de una era mediada por los dispositivos con pantallas.

Para profundizar un poco más sobre cómo ha aumentado la importancia de la imagen, se puede mencionar que el elemento gráfico que analizó Gabelas en el 2011 es completamente distinto al tipo de imagen que impera en fechas actuales. En este sentido, resulta avasalladora la monumental transformación por la que atravesó lo visual en unos nueve años. Pues, de ser una referencia informacional básica, ahora se trata de todo un sistema que representa las formas y estilos de cada usuario, en este caso de los estudiantes.

Es así que, con paso constante y veloz, lo gráfico está desplazando a las letras. Esto lo hace a través de recursos como videos, animaciones, gráficas, gifs, fotografías, caricaturas, cómics, cuadros, infografías, esquemas, memes, *reels* y demás ejemplos. Los cuales, de mayor y mejor manera, son los que en la actualidad acaparan la atención de los usuarios de

los dispositivos digitales. En efecto, si se revisa el caso de los estudiantes –de cualquier nivel educativo–, se verá que se sienten atraídos por lo interactivo y entretenido de estos productos, por lo que, si tienen la opción de elegir entre consumir una información visual o una textual, seguramente decidirán que la mejor alternativa es la que cuente con un soporte de imágenes.

Por lo tanto, hay que hacer una pausa en este punto para comprender que los estudiantes están inmersos en un presente de datos visuales. Los cuales, sin duda, pueden ser un ente de doble filo, ya que las intenciones de quien produce estos datos pueden ser tanto positivas como negativas. Entonces, con el fin de prevenir que los alumnos se dejen llevar por estas últimas, Lovern (2015) menciona que, ante toda esta producción progresiva visual, hay que ofrecer a los aprendientes las habilidades con las que podrán analizar, entender y aprovechar toda información que se les cruce o aparezca en pantalla.

Ahora, con el objetivo de mantener la armonía y ritmo discursivo de este capítulo, se trae a la mesa el tema de producción como se hizo en apartados anteriores. Sobre el tema, Latham, Gorichanaz y Stoerger (2018) realizaron una investigación práctica en la que asignaron a los estudiantes la creación de una infografía². De esta tarea obtuvieron resultados dignos de discusión.

Como primer paso, los alumnos emplearon la búsqueda a través de dispositivos digitales; mismos que utilizaron para dar diseño al producto. Otras técnicas que aplicaron fue la del trabajo en equipo, la socialización, la ética y la investigación. Después, una vez finalizado el proyecto, los estudiantes hicieron una autoevaluación, en la que declararon que este trabajo los hizo apropiarse de forma más significativa del contenido; lo cual provocó un sentimiento de realización y orgullo. Por último, especificaron que, para ellos, la labor seguramente perdurará más allá del aula, puesto que se puede compartir en sus redes sociales digitales y no quedarse solo en sus libretas o cuadernos.

Con el ejemplo anterior, queda claro que, en el sector académico, el consumo y la producción de objetos gráficos sí provoca tanto un cambio como un desarrollo cognitivo nuevo en los estudiantes; pero, como se ha dicho, para que esto suceda de forma efectiva, se

² Imagen explicativa que combina texto, ilustración y diseño, cuyo propósito es sintetizar información de cierta complejidad e importancia, de una manera directa y rápida.

necesita del acompañamiento formal de un docente que esté bien preparado para ello. En sintonía con esta idea, Baker (2009) postula que la “alfabetización en medios” y la “alfabetización visual” necesitan ser atendidas por el sector educativo con el objetivo de mantener en tendencia las prácticas formadoras de las instituciones.

Es decir que, así como los recursos impresos le dan al maestro una posición valiosa debido a que él guía la interacción visual; en el ambiente digital el enseñante también se destaca. Empero, se debe tomar en cuenta que el docente podría estar en desventaja frente a sus estudiantes si no está al tanto de lo que sus alumnos consumen o producen por convicción personal y sin el intermediario institucional.

Así, los actores educativos deben asumir el compromiso de revisar qué es lo popular en Internet, cómo son las nuevas formas de comunicación visual, tener conocimiento sobre las mensajerías instantáneas –como *WhatsApp* o *Facebook*–, los canales de YouTube que más llaman la atención, qué cuentas de *Instagram* son las más seguidas, qué tipo de formato de imágenes prefieren consultar los aprendientes y para qué, etcétera. Además, lo más importante será tener el conocimiento de cómo manipular y producir el contenido de estas aplicaciones, puesto que un formador no puede exigirle a alguien más algo que él mismo no domina o que ignora.

Por lo tanto, la hazaña de ver y crear imágenes que aporten algo significativo a la sociedad de la información y comunicación es una tarea de jóvenes, adultos, docentes y discentes. Del mismo modo, lo gráfico debe permitir la colaboración en un ambiente efectivo y perdurable. En este sentido, no se debe olvidar que cada vez más usuarios se dan cuenta de la autonomía que tienen para acceder y hacer uso de lo que deseen en Internet. De hecho, este último punto es examinado con vastedad por Morduchowicz (2008), quien observa que la fluidez de la tecnología aumenta con el paso del tiempo, lo que provoca que más personas acceden a ella. Ahí, sin importar que la manipulación digital esté atada a una *opacidad* de los procesos internos o privados, lo que le interesa al individuo es realizar lo más rápido y entretenidamente posible una actividad.

Para llegar a la conclusión anterior, la autora propone realizar una crítica a través del siguiente ejercicio: ir un poco más de diez años atrás para comparar la actividad digital de

ese entonces con la de hoy en día. Esto da como resultado que se piense en los dispositivos digitales como herramientas opacas. Cualidad que también puede ser aplicada a los recursos tecnológicos como páginas web y motores de búsqueda –como *Google* o redes sociales digitales como *Facebook*–.

En otros términos, Morduchowicz (2008) decía que una tecnología *transparente* era aquella en la que, además de requerir, se permitía la exploración –para el consecuente uso– de todos sus componentes y procesos. Esto hacía que cada uno de los aventureros que se empeñaban en utilizarlas, eventualmente supieran con lo que estaban trabajando. Esto no pasa ahora, las tecnologías y el Internet dejaron de ser transparentes, pues las interfaces que permiten ejecutar tareas específicas ya no son tan explícitas, lo que en la actualidad arremete con la seguridad y privacidad de la gente. En este sentido, se puede decir que en la época de las TIC *transparentes* había menos usuarios, pero estos tenían noción amplia de lo que hacían. Ahora, hay más *opacidad* y muchos ciudadanos digitales, pero con un desconocimiento del cómo y por qué trabajan o no sus dispositivos o páginas web. Por lo tanto, el argumento de la investigadora Roxana Morduchowicz evidencia que el estudiante, como empleador de las TIC en una era de opacidad y fugacidad, está propenso a quedar indefenso si no cuenta con una formación adecuada.

En relación a esto, Villa (2008), en su artículo nombrado “Propuesta de alfabetización visual para estudiantes de educación básica apoyada en recursos hipermediales: Un aporte a la comprensión lectora”, destaca que las actividades relacionadas con el consumir y producir contenido gráfico digital tienen que incorporar necesariamente los procesos de una lectura crítica que dote al estudiante de lo necesario para que navegue y se desempeñe sin dificultades en el mundo digital.

Asimismo, Pem (2019) recalca que, actualmente, nos encontramos ante la presencia de una *eye generation*, (generación del ojo en su traducción al español). Es decir, las nuevas generaciones tienen una evidente y muy establecida relación entre ojo e imagen en pantalla. Dicho fenómeno aumenta cada día a un ritmo abrumador, puesto que, además de los teléfonos inteligentes, está la televisión, artefacto que vuelve a ser atractivo gracias a la aparición de

plataformas de *streaming* como Netflix. Entonces, este tipo de dispositivos acaparan prácticamente todo el tiempo de las personas debido a la disponibilidad de su contenido.

A causa de lo antedicho, pasar tiempo fuera de pantalla parece ser una misión imposible de realizar, por lo que la postura crítica es crucial en un contexto invadido por la imagen *estática y dinámica*. Cabe mencionar que esta diferenciación entre objetos visuales es necesaria, ya que no es lo mismo una imagen sin movimiento –como un cómic–; que una que sí lo tenga –como un cortometraje–. Aquí, aunque ambas puedan versar sobre el mismo tema, no tendrán el mismo impacto en cada persona. Su recepción dependerá de los gustos, preferencias y conocimientos que tenga cada uno al recibir esa información. Es decir, el contexto va a definir el grado de aceptación que tenga una imagen sea estática o dinámica.

En cuanto a esta última modalidad gráfica, se puede aseverar que la investigación visual en lo digital se ha enfocado, sobre todo, en temas audiovisuales; es decir, en formatos multimedia dinámicos que incorporan audio, efectos, sonidos, entre otros. Los cuales se utilizan para captar la atención de los estudiantes. Sobre este tópico, Aristizabal, Lasarte y Tresserras (2015) en “Jugar con las imágenes: alfabetización audiovisual en la Educación Infantil” explican que el avance tecnológico en la imagen digital ha sido tanto, que lo audiovisual presenta una especie de mezcla entre la fantasía y la realidad. Lo cual puede efectuar gracias a su capacidad para emular lo físico de la vida cotidiana, de modo que el estudiante debe desempeñar una “alfabetización visual” para decodificar esas proyecciones a su favor.

Por otro lado, se ubica el trabajo de Rowsell y Walsh (2015) titulado “Repensar la lectoescritura para nuevos tiempos: multimodalidad, multiliteracidades y nuevas alfabetizaciones”. En este texto, además de hablar sobre la muy latente interactividad visual de estos tiempos, los investigadores se dan cuenta de que los productos audiovisuales que se albergan en YouTube son las fuentes informacionales a las que los estudiantes recurren con mayor frecuencia, no tanto así los materiales cuyo contenido principal es el texto plano.

Aquí de nuevo tenemos otra prueba fehaciente de que un estudiante preferirá aprender a través de un elemento gráfico que de uno en formato textual plano –como se había señalado párrafos arriba–. Por lo que tales evidencias conducen a hacer la siguiente reflexión, ¿qué

hace atractiva a la imagen estática y dinámica?, la respuesta a esta cuestión puede guiarse con la inclusión de la siguiente cita.

Para que los estudiantes produzcan textos multimodales, necesitan considerar y entender los rasgos del diseño, la composición, el uso del texto o de imágenes incluyendo además aspectos como color, tamaño, medio, ángulos y la forma como estos son apropiados para un tipo específico de público (Rowse y Walsh, 2015, p.147).

Ahora bien, esta aseveración está hecha desde el eje de la producción, empero, puede también aplicarse al de consumo. Es decir, si una persona empeñada en adquirir las habilidades y nociones para realizar algún producto audiovisual, se guía por los aspectos que a él le provocan motivación; entonces, el usuario consumidor buscará que el recurso que requiere esté basado en sus preferencias.

Así, estas dinámicas de consumo y producción tanto aparecen como evolucionan según el contexto que las rodee. Además, lo mismo pasará a la inversa: el entorno se modifica por lo que se crea y divulga gráficamente. En otras palabras, lo visual pertenece al contexto y el contexto agrega a lo visual. Lo que resulta en una cultura visual en lo digital (Peers, 2018). Esto, sin duda, es motivación suficiente para que se realicen investigaciones serias sobre aspectos visuales; los cuales llegaron para quedarse.

Este último señalamiento constata que la imagen es un factor de suma importancia en la vida del individuo. Por lo que se vuelve imperativo incorporarla a la educación formal. Aquí cabe mencionar que esto no significa que las escuelas no tomen en cuenta el tema de lo visual; sin embargo, todavía no alcanza éste un nivel que vaya más allá de lo informal. Esto se debe a que incluir lo gráfico en un ámbito académico no es sinónimo inmediato de tener una planificación o diseño adecuado sobre este tipo de recursos. Por lo que todavía falta por hacer para adicionarlos de forma efectiva en los programas de estudio de cualquier nivel educativo.

Por ende, hacer que los estudiantes manipulen efectivamente los objetos gráficos es una preocupación que radica en la exigencia por buscar, encontrar, seleccionar, leer/observar, crear, compartir, pero principalmente, criticar lo que existe en lo impreso y en lo digital. En especial en esta era, en donde se lidia con múltiples datos falsos, manipulados o controlados.

Por lo que depende del estudiante tener la habilidad y el conocimiento para hacer frente a esto y no verse perjudicado a futuro.

En este sentido, no cabe duda lo valioso que es investigar sobre lo visual en el área educativa. Lo que va a conducir a la noción correcta de la literacidad, espacio donde se destaca la importancia del contexto al momento de aprender un lenguaje que permitirá la comunicación y una actuación efectiva en sociedad.

Por último, se hace aquí una acotación para indicar que este capítulo puede utilizarse como justificación o referencia en próximos proyectos de investigación que tengan como objetivo impulsar lo visual desde el enfoque de la literacidad.

CAPÍTULO II. ALFABETIZACIÓN Y LITERACIDAD. UNA MIRADA CONTEXTUAL

En el siguiente apartado se informa, desde un análisis descriptivo, contrastante e interpretativo, cómo los organismos internacionales, nacionales y locales han construido, lo mismo que aplicado, el concepto de alfabetización y el de literacidad. Esto se hace con el objetivo de conceptualizar el discurso de instituciones como la UNESCO, la ONU y la OCDE. Las cuales, al ser los entes más destacados en este tema, influyen directamente en el resto de las organizaciones mundiales.

Para lograr lo anterior, se hará un recorrido de la evolución del término de alfabetización. Concepto que, con el paso de los años, obtiene aspectos que se atienen a los diferentes cambios sociales. Asimismo, se identifica que, de América Latina y del Caribe, se obtienen datos clave que permiten traer a escena el factor contextual para relacionarlo con el proceso de alfabetismo. Esto se debe a que, dichos territorios ejecutan prácticas letradas específicas debido a su diversidad cultural. De hecho, México está visto como un país “ejemplo” por su manera de lidiar con problemáticas de alfabetización. Empero, las estrategias de esta nación se ven cuestionadas al analizar los resultados que el país obtiene al participar en una de las principales pruebas que evalúa el dominio de la lectura a nivel mundial.

El tema de la educación y la alfabetización se estudia con mayor intensidad en un periodo que va del año 2000 hasta el 2018. Y en ese lapso se rescatan datos importantes, dignos de análisis, que permiten cuestionar por qué tal o cual lugar se ubica en primera o última posición en una tabla clasificatoria sobre niveles de alfabetización. Además, hay datos curiosos que dan cuenta de regiones que engloban territorios que obtienen los primeros puestos y otros que obtienen los últimos. Entonces, todo esto también estará incluido en el presente capítulo. Por último, se presenta una interpretación donde se manifiestan los sentidos y los significados de cada uno de los nodos que intervienen en la noción de alfabetización.

Cabe mencionar que todo este mapeo y construcción hechos sobre el fenómeno de la alfabetización, nos ha conducido a realizar los siguientes cuestionamientos: ¿qué es la literacidad?, ¿realmente se está aplicando en los discursos de los organismos? Si esto no es así, entonces, ¿qué tipo de estrategia educativa han estado realizando? Todo esto será respondido en el cierre del presente apartado contextual. El cual busca que el lector entienda qué está sucediendo y cuál es el devenir del campo de la lectura y la escritura.

La alfabetización y la UNESCO

Empezamos con que la literacidad tiene como base a la alfabetización; cuya exploración contextual remite a la búsqueda, lectura, análisis e interpretación de los organismos internacionales, nacionales y locales que han intervenido en la aplicación de, en este caso, las prácticas básicas y complejas que conllevan los procesos de la lectura y la escritura. Es decir, la alfabetización.

Ahora bien, antes de continuar, es importante señalar que, la redacción de este capítulo plasmará parte de la red de nodos de índole social (económicos, políticos, culturales, religiosos, entre otros) que envuelven al tema central de esta investigación. Además, la estructura será descriptiva, analítica e interpretativamente similar a la de los apartados precedentes –es decir, se hará una diferenciación entre lo que recae verdaderamente en el ámbito de la literacidad y lo que no–. Por lo que habrá un constante ir y venir entre la alfabetización y la literacidad.

Después, ya nos podemos adentrar en la descripción de los discursos que promueven los organismos globales, nacionales y locales sobre las estrategias mencionadas. Aquí, se observó que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés³) es una de las instituciones más constantes y con mayor influencia cuando de temas de lectura y escritura –para la población– se habla.

³ *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

Entonces, como punto de partida, la UNESCO (2013), en su documento *Alfabetización y Educación. Lecciones desde la practica educadora en América Latina y el Caribe*, hace un breve pero preciso recorrido que expone cómo ha evolucionado la alfabetización en el mundo a lo largo de más de 60 años.

Este trayecto comienza con los años cincuenta, década en la que la alfabetización era una labor que únicamente implicaba el aprendizaje del código escrito para comunicarse de forma eficiente con otra persona. La intención, además, era un intento de unificar el idioma y el lenguaje para lograr el crecimiento socioeconómico de un país. Tiempo después, en la década de los sesenta, la visión se amplió sobre el tema, lo que hizo que dicha metodología fuera aplicada en temas concernientes al trabajo y no sólo a los comunicativos. Es con esto que surge la noción de *saber* y el *saber hacer*, por ello, en el año de 1965, se llevó a cabo el *Congreso Mundial de Ministros de la Educación sobre la Erradicación del Analfabetismo* en Teherán, República Islámica de Irán. Espacio en donde dicha concepción pasó a ser denominada como “alfabetización funcional”. La cual fue proyectada como el medio para alcanzar el desarrollo y no como un fin *per se*.

Más adelante, en los años setenta, la UNESCO (2000) recapituló el concepto de “alfabetizado funcional”. Por lo que se consideraba como tal, a la persona que busca información para resolver problemas vocacionales, aprovecha sus habilidades de lectura y escritura para contar con cuentas de ahorro; cuenta con una visión de planificación familiar para tener una mejor calidad de vida; cuenta con la capacidad para adaptarse al entorno laboral y productivo e incrementa su consumo en bienes materiales. Esta conceptualización deja clara una fuerte connotación económica a través de lo laboral, el ahorro y el consumo. Triada que corresponde a una globalización y a un capitalismo que se ha insertado, poco a poco, pero irreversiblemente, en la sociedad.

Otro dato a tomar en cuenta, dicho en este congreso realizado en año 1965, es que se puntualizó que la mujer estaba en una posición no privilegiada en temas de alfabetización, debido a la discriminación y opresión a la que se le somete. Por otra parte, y en armonía con esta investigación, se comenzó a dar valor a los materiales audiovisuales para alfabetizar a la comunidad adulta. En relación con este sector, vale la pena destacar que la alfabetización

apareció con el fin de educar a la comunidad adulta que no tenía noción de cómo leer y escribir.

Un año después, en 1966, la UNESCO proclama el 8 de septiembre como el Día Internacional de la Alfabetización. Lo que abre paso a la valoración de este concepto como un puente para una sociedad sostenible, donde se consideren la dignidad y los derechos humanos de cada ciudadano (UNESCO, 2019b).

Sobre esta misma idea –valorar a la educación como herramienta de empoderamiento en el desarrollo humano a partir de la exigencia de los derechos–, la alfabetización continúa creciendo es su significado. Diez años después, con la *Declaración de Persépolis*, en 1975, durante el *Simposio Internacional de Alfabetización*, la UNESCO (2013) acordó que la alfabetización no solamente permite *saber y hacer*, sino que también aporta a la *participación* política a través de la liberación y desarrollo pleno de cada persona. Lo que motiva a la construcción de una sociedad estable a través de cambios sociales y económicos.

Hasta ahora se ha mencionado que la alfabetización ha transitado por una serie de cambios y complementaciones desde la óptica de la UNESCO. Organismo que ha establecido sus formas y alcances. También ya se dijo que durante los años cincuenta y sesenta, las labores de alfabetización estaban diseñadas para la población adulta. Por lo que alfabetizar era sinónimo de trabajar solamente con grupos vulnerables o discriminados.

Empero, con la llegada de las nuevas TIC se reveló la necesidad de llevar la enseñanza de la lectura y escritura más allá de sectores y personas específicos. Es por ello que, en los ochenta, la aplicación de la alfabetización empieza a considerar *otros contextos* y esferas. En otras palabras, se comenzó a atender a más personas, de todos los estratos sociales y no solo a los vulnerables (UNESCO, 2013). Para evitar confusiones, vale la aclaración de que, esta incorporación del contexto, solo lo toma en cuenta a partir de un enfoque básico/sectorial y no como un elemento complejo/cultural.

En este sentido, la alfabetización le da la importancia al contexto, pero envasado en la cobertura, en la expansión de la enseñanza del código, por lo que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) declaró a 1990 como el *Año Internacional de la Alfabetización*.

Además, se celebró la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* en Jomtien, Tailandia (UNESCO, 2019a). Estos dos eventos, realizados a inicios de los noventa, dan pie a mantener la educación para adultos; pero también se buscó redirigirla hacia todas las personas que integran una sociedad. Esta propuesta llevó como eslogan dos frases importantes: “educación para toda la vida” y “de la alfabetización al aprendizaje permanente”. Ideas que se consagraron en la *V Conferencia Internacional de Educación de Adultos*, llevada a cabo en 1997 en Hamburgo, Alemania (UNESCO, 2013).

Este recorrido muestra un aumento en lo complejo que es la enseñanza de la lectura y la escritura. Sin embargo, el avance no fue continuo, ni lineal. En el año 2000 se lleva a cabo el Foro Mundial sobre la Educación, organizado por la UNESCO en Dakar, Senegal. Ahí se estableció que la alfabetización es primordial para la década venidera, por lo que se plantean como objetivos principales, 1) analizar las necesidades de los jóvenes y adultos para diseñar propuestas de enseñanza y aprendizaje coherentes, pero, a partir de una “alfabetización funcional”; y 2) reducir la tasa de analfabetismo adulto (UNESCO, 2019a). Aplicada así, la alfabetización tomaría el rumbo que llevaba en los sesenta; temporada en la que solo era vista como el *saber* y *saber hacer*. Lo que descarta los demás agregados, tales como el *saber participar* y *saber exigir*.

Esto responde al intento que hubo para alfabetizar a toda la población posible. Tentativa que puede apreciarse en la *Iniciativa de Alfabetización para el Potenciamiento* (LIFE por sus siglas en inglés), publicada por la UNESCO en 2006. En este documento se elabora una dinámica de trabajo que tiene como uno de sus varios fines, el aumentar la población alfabetizada. Tal documento con tiene líneas como las siguientes:

La alfabetización constituye un medio indispensable para promover la participación social y económica de las personas a la vez que contribuye importantemente al desarrollo humano y a la reducción de la pobreza. La alfabetización potencia y nutre a las sociedades inclusivas y contribuye a la equitativa implementación de los derechos humanos. En el caso de las madres, la alfabetización se traduce en una mejor calidad de vida para sus familias y mejores resultados educativos para sus hijos. Sin embargo, los gobiernos y los países donantes aún le asignan una baja prioridad. Las cifras a nivel mundial hablan de 771 millones de adultos analfabetos, y de que 100 millones de niños están fuera de la escuela. Por su parte, un gran

número de los niños que asisten a la escuela la abandona antes de adquirir las competencias básicas de alfabetización e, incluso algunos, a pesar de haber completado su educación primaria, continúan siendo analfabetos. (UNESCO, 2006a, p.11)

En este párrafo se encuentran dos ideas elementales: por un lado, es un hecho que, intentar minimizar las cifras del analfabetismo a nivel mundial ha sido una tarea ardua y prolongada. Por otra parte, el foco de atención ya no solo gira entorno a los adultos, sino que hay un esfuerzo grande por atender también a jóvenes y niños; con especial consideración hacia las mujeres.

Para contextualizar un poco más sobre el avance hecho en las labores de alfabetización, se retoma aquí un informe de la UNESCO del año 2005. Éste expone los resultados cuantitativos de la primera encuesta global sobre el tema; donde los datos más significativos fueron que, a finales de los años sesenta, un aproximado de 690 a 720 millones de personas (un 44% de adultos mayores de 15 años) no tenían los conocimientos mínimos de lectoescritura. Dentro de esta población, el 74% se ubica en Asia y el resto puede encontrarse en África, América y Europa. Después, en 1980, se detectó que el número de analfabetismo aumentó a 871 millones, el cual decayó paulatinamente hasta llegar a los 771 millones, cifra estimada a mediados de los años 2000. Dentro de estos datos numéricos, existe otro de suma importancia: el analfabetismo en las mujeres. Fenómeno que ha sido complejo, puesto que la historia de discriminación por la que han atravesado es la causa principal de dicha circunstancia.

Ahora que se saben estas cifras, cabe preguntarse, las diferentes estrategias, campañas y propuestas para combatir el analfabetismo, ¿en qué han fallado?, ¿en qué han acertado? Una réplica a estos cuestionamientos, puede ser encontrada si se revisa el discurso plasmado en el documento “Educación para todos. Educación, un factor vital. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2006”. En el cual, a grandes rasgos, se estratifica la enseñanza de la alfabetización a través de la consolidación de una “cultura de lectura y de escritura”, lo que hace que la enseñanza de la lectoescritura pase de ser un modelo técnico a uno más comunitario (UNESCO, 2006b). Aquí es crucial que no se asocie al término de *cultura* –del informe– con el de perspectiva contextual o compleja; más bien su uso se refiere a la rutina,

costumbre o práctica cotidiana. Es decir, el acercamiento de la alfabetización a la cultura, en el año 2006, no estaba bien establecido. Lo cual sí se empieza a formalizar alrededor del 2008.

Así, la posible contestación a las preguntas sobre en qué se está acertando y en qué no, radica en la estratificación y aplicación del concepto de alfabetización en la sociedad. Aspecto que se llega a comprender cerca del año 2000, cuando la UNESCO agrega a sus análisis que la alfabetización juega un papel importante en el entorno de cada individuo. De modo que, es ahora cuando el contexto oficialmente se incorpora a la conceptualización del tema que nos atañe. Esto conduce a integrar la *cultura* y, por ende, se podrá hablar de prácticas, costumbres, religión y hábitos; así como de esferas de índole social como la familia, el sector geográfico; lo económico –como los ingresos o el tipo de ocupación laboral– lo educativo, entre otros. Es decir, desde ahora, la alfabetización también considera como elementales aquellos rubros que influyen en cada persona.

En virtud de lo anterior, es posible encontrar definiciones más amplias sobre la alfabetización como la siguiente:

La alfabetización ha sido definida en un sentido muy restringido como la habilidad para leer y escribir. Sin embargo, el concepto de alfabetización ha evolucionado como resultado de cambios en los patrones de comunicación y las exigencias laborales. En lugar de establecer una división entre los analfabetos y los alfabetizados, los investigadores han propuesto un continuo que contempla distintos niveles y usos de las competencias de alfabetización de acuerdo al contexto en que se presenten. Por consiguiente, no existe el concepto de alfabetización como una competencia única que la persona posee o no posee, sino, más bien, se habla de competencias múltiples. En distintas etapas de nuestra vida, todos hemos destinado tiempo a la realización de tareas orales y escritas y al aprendizaje de nuevas competencias, por ejemplo, las competencias que las tecnologías de la información hacen necesarias. El concepto de ‘alfabetizaciones situadas’ enfatiza la influencia del contexto social, cultural y político sobre la manera que las personas usan y adquieren los conceptos básicos de cálculo numérico, lectura y escritura (UNESCO, 2008, p.17).

Como se puede apreciar, la “alfabetización situada” que se plasma en este fragmento, se coloca como una propuesta conceptual que logra separarse de las proposiciones de años

anteriores. Por consiguiente, el considerar todo aquello que rodea a la persona en los estudios formales sobre la enseñanza de la lectoescritura trajo consigo una serie de análisis que dieron pauta a una mejor observación y aprendizaje de la alfabetización en diversas culturas y grupos sociales más particulares.

Especialmente en América Latina y el Caribe, el fenómeno creció de modo exponencial gracias a la diversidad de comunidades, cuyas prácticas y costumbres son vastamente heterogéneas. Lo cual exige que no se tomen en cuenta a partir de enfoques lineales, unificadores y mucho menos como una masa uniforme.

Ahora bien, en este territorio hubo un alto índice de resultados positivos en materia de alfabetización, al final de la primera década de los años 2000. Lo cual se logró gracias a la “alfabetización situada”, estrategia que fue un parteaguas a la hora de llevar prácticas de enseñanza de la lectura y escritura a zonas tan multiculturales y diversas como lo es la región mencionada. Sin duda, esto es una muestra clara del beneficio que trajo consigo la expansión de significado en el concepto de *contexto*. Por lo que vale la pena hacer una revisión minuciosa de las circunstancias en el apartado consiguiente.

Alfabetización en América Latina y el Caribe

Si bien, el aumento de investigaciones sobre alfabetización en América Latina y el Caribe llega a su mayor intensidad en el año 2010, la educación en lectura y escritura era un fenómeno latente desde mediados de siglo XX.

Ahora, antes de continuar, se abre un pequeño paréntesis para indicar que, las políticas de alfabetización de la UNESCO eran completamente desarrollistas y, además, esta noción estaba arraigada de forma profunda en los objetivos de la UNESCO. Es así que dicha característica será mencionada de modo recurrente en las siguientes partes del escrito.

Para volver al tema, se hablará de la formación de un individuo integral. El cual –en los años 60 y 70– se constituye con un tinte de libertad y conciencia. Esto era así, gracias a que los ideales del educador Paulo Freire impactaron la visión y enfoque de los integrantes de la academia, de las organizaciones civiles y, por ende, de la UNESCO. Lo dicho provocó

que la enseñanza de la escritura y, en especial, de la lectura, fuera el camino ideal para educar a los futuros participantes de la sociedad, pues se buscaba que tuvieran un rol más participativo, no solo en el ámbito económico, sino también en el cívico y humanista (UNESCO, 2013). Además, es imposible no hablar de la revolución que significó la llegada de las TIC para los escenarios mencionados.

Es así que los ochenta estuvieron marcados por las tecnologías, lo que originó un cambio de perspectiva sobre la población a la que se deseaba alfabetizar. Es decir, la conexión y la comunicación ampliaron el panorama al descubrir que no solo a los adultos mayores se les debía educar en temas de lectoescritura, sino que también los niños, adolescentes y mujeres debían ser atendidos con la misma prioridad.

Por ello, durante la década mencionada, la UNESCO implementó, en América Latina y el Caribe, una serie de campañas de alfabetización; con la intención de atender a la mayor población posible. En dichos esfuerzos, Nicaragua destacó con su Cruzada Nacional de Alfabetización, Ecuador con la Campaña Nacional de Alfabetización Leónidas Proaño al igual que el “Proyecto Principal de Educación”; además de que se creó una red regional de alfabetización –la REDALF–. Ambas propuestas buscaban eliminar, antes del año 2000, el analfabetismo en jóvenes y adultos. Esta era una meta ambiciosa pero no descabellada, pues se proyectaron veinte años de trabajo. Sin embargo, en los años 90 hubo una ausencia de políticas de alfabetización y educación en las reformas de América Latina, hecho que afectó de forma negativa la línea de trabajo; la cual solo pudo reestablecerse al inicio del 2000, gracias a programas internacionales como “Educación para Todos”, la “Década de la Alfabetización”, “El Plan Iberoamericano de Alfabetización” y el “Método Yo Sí Puedo” (UNESCO, 2013).

Sin embargo, todas estas iniciativas, aun con las mejores intenciones, no tuvieron los frutos esperados. Lo cual se debe a la pausa de los años 90, cuyas repercusiones hicieron que, en la primera década de los 2000, se redoblaran las labores alfabetizadoras. Así, algunos países latinoamericanos tuvieron que desarrollar diversos programas para reparar el daño. Aquí se pueda hablar de la creación, en Argentina, de la “Dirección de Educación de Adultos” y de la “Dirección de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación”.

Por su parte, Perú puso en funcionamiento su “Programa de Movilización por la Alfabetización (PRONAMA)”. Mientras que Brasil echó a andar la “Comisión Nacional de Alfabetización y Educación de Jóvenes y Adultos (CNAEJA)”, en el 2005. Un lustro después, El Salvador impulsó el “Plan Nacional de Alfabetización” y el “Plan Social Educativo (Vamos a la Escuela)”. Asimismo, surge en Guatemala la “Comisión Nacional de Alfabetización (NONALFA)” y en República Dominicana aparece la red que se coordinó a través de la Dirección General de Educación.

Todo esto provocó que en el 2010 se diera un *boom* de estudios, críticas y análisis académicos sobre la lectoescritura. Es decir, esta expansión intelectual se debe a que la alfabetización fue llevada a todo público, no solo al adulto. Además, también fue crucial que se le diera relevancia a la diversidad cultural de la zona. Empero, aún queda mucho por hacer:

En América Latina y El Caribe sobreviven unos 50 millones de indígenas que hablan aproximadamente 600 idiomas, y que conforman grosso modo el 10% de la población total de la región. Ellos forman el grueso de esos 35 millones de jóvenes y adultos de América Latina y El Caribe, quienes no han logrado aun apropiarse de la lectura y escritura alfabéticas. Una razón importante por la cual muchos niños y niñas indígenas abandonan el sistema de enseñanza formal es su dificultad para aprender en una lengua que no dominan –lo suficientemente bien–, y que es utilizada preferentemente por los sistemas educativos oficiales (UNESCO, 2009, p.19).

La cita anterior nos lleva a hablar de la *enseñanza de la lectura y escritura para la vida*, a la cual nos atenemos ya que responde con acierto a la problemática planteada en el párrafo referido. Pues, incluso con todos los logros realizados, la alfabetización continúa siendo –en la mayoría de los casos– un sistema estandarizado que desvincula –si de grupos indígenas se trata– a los individuos de sus raíces. Pues se hace creer que desarrollo personal es sinónimo de “crecimiento económico”, lo que crea un conflicto entre la esencia de la persona y sus necesidades reales.

Según la visión anterior, ¿qué significó la alfabetización en espacios diversos y multiculturales? Del 2010 a la fecha el objetivo ha sido el crecimiento económico. No obstante, el camino no ha sido fácil. Ya en la práctica, por ejemplo, se exponen dificultades

y obstáculos (UNESCO, 2009), tales como que los niños indígenas son quienes desaprueban o desertan de los estudios con mayor frecuencia. Lo que se debe a que en el aula se les educa a través de una lengua que no es la suya; así, la barrera del idioma es más bien un muro para acceder al conocimiento. Luego, están también los calificativos despectivos, pues el considerarlos como pobres, parecería que anula su riqueza cultural.

De hecho, esta misma discriminación histórica orilla a los pobladores indígenas a desconocer su lengua y a desplazarse de su lugar de origen, para integrarse en el sistema capitalista, con la promesa de encontrar una “mejor vida”. Aunque esto signifique adherirse a una estructura que rechaza a sobremanera a todo aquel que no se apegue a lo urbano. A decir verdad, el desplazamiento de las comunidades rurales a las ciudades, también trae a escena el que las estrategias de alfabetización no solo sean llevadas a poblaciones periféricas, sino que deben considerar también el polo urbano.

En consecuencia, la alfabetización que tiene como materia prima una población multicultural, deberá realizar hazañas complejas; así como revisar con cuidado cada una de las fibras que deben atenderse para obtener resultados positivos y productivos. Todo esto deja claro que la educación de la lectoescritura no es solo enseñar un código alfabético; sino todo un abordaje que busca la urbanización de la sociedad. Esto incluye instruir sobre elementos visuales que también pueden leerse y codificarse. Un ejemplo de lo anterior, puede ser el entender las vestimentas –de origen indígena– llenas de figuras, insignias, patrones y diseños, que dan fe de una carga simbólica bastante rica en significados.

Luego, se puede ir más allá de lo que capta el ojo, para también comprender la importancia de la oralidad. A saber, la lengua materna alberga un cúmulo de reflexiones éticas y de valores que son transmitidas de generación en generación. Por lo que se puede decir que se “lee” al mundo a través del oído.

Dentro de esta misma línea, se considera que lo más adecuado es abandonar las prácticas monolingües –que ponen como eje central al español o a la lengua hegemónica de una región– como medio para el crecimiento. De lo contrario, se estarían ignorando las necesidades y particularidades propias de las personas indígenas que no pertenecen a un grupo privilegiado; al cual, se les estaría obligando a incorporarse (UNESCO, 2009).

Ahora bien, en Latinoamérica y el Caribe se pueden encontrar todas las problemáticas presentadas. Las cuales, son solo la punta del iceberg de todo lo que aqueja a su sociedad. Para empezar a solucionar, se propone la aplicación de un alfabetismo para la vida, que recupere el sentido de la lectura y la escritura desde su noción más global, crítica y analítica.

Ya revisado el contexto latinoamericano, con todas sus complejidades, es necesario dedicarles un apartado a las prácticas alfabetizadoras de México.

Alfabetización en México

En México, las labores de alfabetización comienzan desde antes de la fundación de la UNESCO. Al respecto, Narro y Moctezuma (2012), encuentran, en los registros del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), que desde el año de 1895 las tasas de personas no alfabetizadas iban disminuyendo, aunque a un lento ritmo. Además, en esos registros, solo se tomaron en cuenta a los sujetos de 15 años en adelante.

Más adelante, alrededor de 1920, surge una campaña de alfabetización que, hasta el momento, es uno de los eventos educativos más relevantes dentro de la historia del país. En especial porque su principal promotor fue José Vasconcelos Calderón; quien, a través de la instalación de 500 carpas en plazas públicas y barrios populares, tenía la intención de enseñar las letras y su practicidad a los ciudadanos (Narro y Moctezuma, 2012).

Unas décadas más adelante, en el periodo que va de 1930 a 1960, también hubo en México una baja en los niveles de atención a los ejes de lectoescritura en el país. Esto pasó así, debido a que se centró el interés en otro tipo de demandas. Un tiempo luego, a final de los setenta e inicios de los ochenta, los esfuerzos se retoman, y se reanuda el trabajo para combatir al analfabetismo. Dentro de los quehaceres, sobresale el 31 de agosto de 1981, fecha en la que se conforma el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INAI), cuyo objetivo principal es el de dotar a la mayor población posible del código alfabético. Dentro de los proyectos más excepcionales del INAI, está el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT). El cual busca nivelar educativamente a personas de 15 años en adelante, a través de una enseñanza básica de la lectura y la escritura. Este curso se presenta en tres

módulos diferentes para mantener una armonía entre lo diverso y lo multicultural. Uno se centra en español, otro en lenguas indígenas y un último para personas en situaciones extraordinarias (UNESCO, 2015).

Para el año 2011, debido a su perspectiva bilingüe en entornos indígenas, México recibe el “Premio de Alfabetización UNESCO Rey Sejong”. La recepción de este galardón agrega puntos positivos al país en el tablero de lo multicultural. Por ejemplo, se hace evidente que el 2010 es una fecha esencial para América Latina y el Caribe en temas de alfabetización. De hecho, la escena mundial comienza a tratar –al menos en los discursos– este aspecto desde un plano más completo y analítico; pues lo ve más allá de la pluma y el papel, además de que se toman en cuenta sectores que no son solo los adultos. De modo que el marco de observación y estudio se abre a contemplar más elementos relevantes.

La alfabetización a partir del año 2010. Primeros pasos en literacidad

Sobre este particular, está el documento de la UNESCO titulado “*Media Literacy and New Humanism*”. En el cual se plantea que los nuevos medios de comunicación masiva en las prácticas de lectoescritura exigen nuevos conocimientos, habilidades y aptitudes para llevar a cabo, de forma adecuada, una lectura y escritura en pantalla. La reflexión planteada se hace debido a que el cambio tecnológico implicó tanto beneficios, como retos y adversidades (UNESCO, 2010).

Entonces ¿cómo debe ser un buen manejo de estas herramientas y recursos digitales para las prácticas letradas? Para responder a lo anterior, se debe tener una postura crítica, además de analítica. Una que quiebre con el esquema de medir y cuantificar el alfabetismo y, en su lugar, se incline hacia el razonamiento de competencias o de prácticas que pueden ser, o no, eficientes. En este sentido, la UNESCO (2010) definió que el estar “alfabetizado en medios” incluye poseer *habilidades operativas*. Es decir, el usuario deberá tener la capacidad de manipular las tecnologías al menos de una manera básica, que le permita usarlas efectivamente. Además, también serán imprescindibles las *habilidades creativas*: imaginación, innovación y originalidad. Del mismo modo, las *habilidades comunicativas*,

aspecto en donde se conjugan los aspectos anteriores, son precisas para la difusión de la información a través de las diferentes plataformas digitales de comunicación; asimismo, permiten interactuar proactivamente en el flujo de datos para identificar lo relevante de lo no significativo. Por último, están las *habilidades semióticas y culturales*, que direccionan las habilidades anteriores a partir de los códigos y convenciones culturales.

Es así que el significado de alfabetización se expande a partir del 2010, instante en que se da pie al inicio de la literacidad; pues se empiezan a tomar en cuenta el factor contexto y el factor cultura como dos pilares fundamentales en el aprendizaje de la lectura y escritura. Sin importar si este proceso es llevado a cabo en un entorno formal o informal.

Ahora bien, ya hemos llegado a un punto en donde es posible diferenciar entre alfabetización y literacidad. Aunque, en realidad, lo que se ha buscado es ver cómo una se ha ido desprendiendo de la otra. En este sentido, la literacidad llega a determinarse como una versión más amplia y compleja que la alfabetización; por lo que el alejamiento comienza a partir de, número uno, la connotación de cada una. En primer lugar, la alfabetización, aun con la cantidad de estudios y análisis efectuados, todavía considera algunos términos negativos y discriminatorios. En cambio, la literacidad se muestra flexible al contemplar una relación entre contenido y persona menos categórica. Número dos, se requiere de un estudio sólido del contexto que rodea a toda acción de lectoescritura; pieza clave para el entendimiento total de dicho proceso. Esto se propone así, ya que, si bien los artículos actuales de alfabetización sí lo incorporan, de todos modos, mantienen un enfoque de investigación medible o cuantificable que no llega a estar en armonía con la naturaleza de las dinámicas sociales. Mientras que, en el caso de la literacidad, el entorno es el eje central de los procedimientos, por lo que se vuelve una visión más cualitativa, humanista y multifactorial. Todo lo mencionado, queda afirmado por la misma UNESCO (2016, p.5), organismo que declara: “El concepto alfabetización adquiere desde un enfoque sociocultural la denominación de literacidad o cultura escrita, concepto que concibe al lenguaje como esencialmente social y que reside en la acción interpersonal”.

De estas palabras, y otras más escritas en “Aporte para la enseñanza de la lectura”, es bastante acertado el concepto de literacidad. De hecho, esta noción ha ganado terreno en el

campo científico gracias a la forma en que analiza los procesos de lectura y escritura en lo lingüístico, lo psicológico, lo sociocultural, etcétera. Además, es importante su forma de promover una postura crítica e interpretativa del mundo que rodea a cada persona; lo que le permitirá desarrollar una conciencia con la que pueda leer y escribir de forma eficiente. Asimismo, la UNESCO (2016) también menciona el valor que tiene la educación informal, aquella que queda fuera de los márgenes institucionales y formales:

En la vida cotidiana, los estudiantes son lectores de distintos tipos de textos, en distintos formatos y soportes. En su experiencia, la lectura ya no está asociada solamente a la literatura o a los textos expositivos en que se apoyan las distintas asignaturas del currículum. Por lo mismo, los niños y niñas de hoy (y los adultos del mañana) deben estar capacitados para ejercer su capacidad lectora en todos estos ámbitos, utilizando la lectura como una herramienta flexible y adaptable a sus necesidades de comprensión y comunicación, y no encerrada en el marco de conceptos rígidos en cuanto a qué se considera una buena lectura y qué no lo es. Los nuevos tipos de texto que han surgido de la mano del desarrollo de la tecnología, por ejemplo, exigirán una ampliación del concepto de estrategias en relación con la comprensión (UNESCO, 2016, p.16).

Así, finalmente se llega a la definición de literacidad, un concepto ya desvinculado del de alfabetización. Aunque, cabe decir que, en los estudios sobre literacidad –en su mayoría–, el término sigue siendo utilizado o visto desde la óptica de la alfabetización; como ya se mencionó en el estado del arte de este proyecto.

Es más, la misma UNESCO ha caído en la confusión anterior. Como ejemplo está el documento nombrado “*International Literact Day 2018. Improving outcomes of integrated literacy and skills development programmes*”, redactado en el 2018, donde se recae en un esquema setentero de “alfabetización funcional”. Esto se puede leer en el objetivo planteado: enseñar a leer y a escribir busca favorecer el desarrollo laboral y, por ende, el económico.

Y no es todo, ese mismo año la ONU divulgó “La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe”; cuya finalidad conduce a una sustentabilidad económica, social y ambiental a largo plazo. En el caso de Latinoamérica, se pone puntual atención a la erradicación de la pobreza, así como a la disminución de la desigualdad, todo esto sustentado por un total de 17 objetivos, que giran

sobre un eje sostenible (ONU, 2018). Para los fines que nos atañen, se trae a escena el punto dedicado a la educación: “4. garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover de aprendizaje permanente para todos” (ONU, 2018. p. 27). Así, en este rubro se busca dotar a la población de una educación de calidad, con la premisa de que mujeres y niñas estén en igualdades de tanto de condiciones como de oportunidades en todos los niveles educativos. Por otro lado, el objetivo específico que versa sobre la alfabetización, establece: “4.6. de aquí a 2030, [se busca] asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética” (ONU, 2018. p. 28).

Estas referencias demuestran que, aunque un discurso sea reciente, esto no significa que sea innovador o actual, pues, sin duda puede caer en una narrativa con tintes y objetivos anticuados. Entonces ¿en qué se ha avanzado en realidad? El discurso de la UNESCO y de la ONU muestran que se ha logrado progresar en la parte teórica; pero no tanto así en la práctica. En este escrito, ya dimos cuenta del avance conceptual, por lo que a continuación, se dará pie a exponer los cambios que han habido en el paso de la alfabetización a la literacidad en los diferentes niveles educativos.

El nivel educativo desde la alfabetización hasta la literacidad

Para adentrarse a la identificación de los niveles educativos hay que saber que existe una institución encargada de recabar y exponer esta información de forma numérica –al menos en el proceso de lectura–. Se trata de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), órgano que tiene como objetivo e interés primordial el impulso de la economía a nivel mundial, a partir de sus propios estándares.

En cuanto a temas educativos, la OCDE ha sido una pieza importante en el área de alfabetización, dado que se encarga de evaluar “los niveles” necesarios para que los ciudadanos se inserten sin dificultades en la globalización. Por ello, en su documento “*Literacy in the Information Age*”, publicado en 2010, habla de la existencia de cinco niveles de alfabetismo. Así, en el *primero*, la persona no cuenta con la habilidad para reconocer el

contenido de instrucciones básicas. El *segundo* nivel indica que sus capacidades para leer y escribir le ayudan a resolver problemáticas sencillas o cotidianas, pero no le funcionan para las que demanda un ambiente laboral. El *tercero*, radica en aquel que hace al ciudadano sobrellevar la secundaria y la universidad al tener la facilidad para resolver problemas complejos. Por último, los niveles *cuatro* y *cinco*, considera a quienes tienen un control y manipulación compleja de la información de orden superior (OCDE, 2010).

Este discurso aparece en un periodo de transición de la alfabetización –al menos en América Latina– Y aunque establece una medición para la comparación, el trabajo de la OCDE es valioso para su consulta, análisis e interpretación.

Ahora bien, de acuerdo con la OCDE ¿por qué es importante alfabetizar a la sociedad? ¿por qué el interés de esta organización para brindar la lectoescritura a la mayor población posible del mundo? Como respuesta puede decirse que, esta institución plantea varias ventajas que una persona puede obtener al desarrollar “niveles altos” de alfabetismo. Por ejemplo, afirma que aprender a leer y escribir da más posibilidades de empleabilidad; por lo tanto, habría mayores ganancias y menos tasas de desempleo.

También considera que se mejoraría la posición laboral de los individuos que pertenezcan a una clase desfavorecida; a los que la propia OCDE denomina “cuello azul”. Término que se utiliza para señalar a las personas pertenecientes al nivel más bajo de una jerarquía organizacional laboral. Asimismo, se menciona que una alfabetización productiva puede llevar a los “cuello azul” a transitar hacia puestos de “cuello blanco” –trabajadores que desempeñan puestos semi profesionales o profesionales en áreas de oficina, administración o coordinación–.

Por último, dicha entidad contempla que una “alfabetización alta” puede potenciar el desarrollo económico desde la esfera individual hasta la social/grupal. Cada una de estas perspectivas, según la OCDE, son elementos que no requieren un ejercicio de análisis arduo, puesto que su estandarte es el de incluir el mayor número de ciudadanos al sistema capitalista, con la finalidad de crecer económicamente.

No obstante, ¿cómo es que esta organización realiza las mediciones para regular los estándares en temas de lectoescritura? La solución puede encontrarse en el *Programme for International Student Assessment* (PISA, por sus siglas en inglés). Iniciativa desarrollada por la misma OCDE, cuyo fin es realizar evaluaciones periódicas –cada trienio, en áreas como Matemáticas, Ciencias y Lectura– a estudiantes que están por finalizar su educación obligatoria. Esta prueba examina a unos 4500 y 10000 jóvenes que están en sus 15 años; edad que vuelve al estudiante apto para presentar el instrumento evaluativo (OCDE, 2020b), sin importar el grado escolar en el que se encuentre. Finalmente, los resultados se utilizan para determinar y diseñar objetivos, planes, programas, estrategias o políticas que vayan acorde a cada una de las necesidades mostradas (OCDE, 2020a).

Ahora, aquí hay que dejar en claro que, definitivamente, esta labor no muestra toda la problemática educativa que se necesita subsanar. De hecho, en lo que se refiere a alfabetización solo rescata la necesidad de llevar el proceso de lectura de un sector específico de la sociedad. Empero, al ser el único referente numérico existente, se utilizará la información cuantitativa que ofrece; pues además de las cifras, engloba datos sobre antecedentes, así como la consideración de una perspectiva a gran escala. A continuación, se muestra una recapitulación al respecto.

Lectura en PISA 2000

La primera evaluación que realizó PISA fue en el año 2000, participaron 28 países incorporados a la OCDE –México entre ellos– y 4 que no lo eran (Brasil, Federación Rusa, Letonia y Liechtenstein). La prueba constó de 208 reactivos que en su mayoría –el 67.8%– eran sobre el dominio de la lectura. Éstos se evaluaron a partir de una ponderación que determinaban “niveles de competencia o desempeño”. Así, se consideró que el número 5 designaba al nivel más alto y el 1 al más bajo. Para llegar al nivel máximo se debían obtener más de 625 puntos en la prueba. Al obtenerlos, el estudiante demostraba ser capaz de dominar el proceso de lectura a través del análisis, crítica y reflexión.

Por su parte, quienes obtenían de 553 a 625 puntos eran clasificados en el nivel. Los cuales tenían la capacidad de ejecutar una lectura crítica y reflexiva, de forma sutil. Luego, en el nivel 3 –al cual se accedía con una obtención de 481 a 552 puntos– se consideraba que el alumno puede resolver problemáticas de complejidad moderada a partir de conocimientos familiares o cotidianos. En cuanto al nivel 2 –para personas cuyos puntos iban de los 408 a 480– era para individuos que realizaban inferencias sencillas. Finalmente, en el nivel 1 –en donde estaban quienes obtenía una puntuación de 335 a 407– los sujetos se limitan a identificar los elementos básicos de un texto (INEE, 2004).

Ahora bien, uno de los resultados esperados de esta primera aplicación, era el de que los países participantes obtuvieran, al menos, el puntaje necesario para estar en el nivel tres. A continuación, se presentarán los alcances de los diez primeros lugares en la tabla de resultados, a la vez que se expondrán los diez últimos lugares.

Así, los países que están significativamente por encima del promedio son Finlandia con 546, seguido de Canadá, Nueva Zelanda, Australia, Irlanda, Hong Kong-China, Corea, Reino Unido, Japón y Suecia, este último con un total de 516 puntos. Entonces, si se revisan las regiones, las líderes serían Europa, América (zona norte), Oceanía, y Asia, respectivamente. En cambio, en el polo donde los países obtuvieron resultados por debajo del promedio están –de mayor a menor puntaje– Tailandia con 431 puntos, luego Bulgaria, México, Argentina, Chile, Brasil, Macedonia, Indonesia, Albania y Perú que obtuvo 327 puntos. Dichas naciones ubicadas en Europa, Asia, pero sobre todo en la zonas sur y centro de América (INEE, 2004).

Lectura en PISA 2003

Tres años después, se incorporaron a la prueba algunos países, por lo que participaron un total de 41 naciones; las cuales fueron evaluadas con los mismos parámetros de año 2000. En los resultados, Finlandia volvió a ser líder al conseguir 543 puntos en su desempeño de lectura, dicha nación fue seguida por Corea, Canadá, Australia, Liechtenstein, Nueva

Zelanda, Irlanda, Suecia, Holanda y Hong Kong con 510 puntos. Esto hace que los continentes a la cabeza sean Europa, Asia, América (zona norte) y Oceanía.

En el otro extremo aparecen –de mayor a menor puntaje– República de Eslovaquia con 469 puntos; luego están la Federación Rusa, Turquía, Uruguay, Tailandia, Serbia, Brasil, México, Indonesia y Túnez que consiguió un puntaje de 375. En esta clasificación, México tuvo una caída de más de veinte puntos que lo hizo descender al antepenúltimo lugar en la tabla global. En cuanto las regiones, están Europa, Asia y América (centro y sur) (INEE, 2004).

Con estos datos es posible ver las variaciones entre los puntajes de una prueba y otra, pero los países destacados mantienen sus puntajes; al igual que los que se posicionan en los escalones inferiores. Esto puede tener su causa en los parámetros que se utilizaron para evaluar, puesto que los que se usaron en el año 2000 y en el año 2003 fueron los mismos, caso contrario en la prueba de 2006.

Lectura en PISA 2006

En esta tercera evaluación se trabajó con 30 países miembros de la OCDE y 27 naciones asociadas. Es decir, participaron 57 sitios que conglomeraban un aproximado de 20 millones de estudiantes de 15 años de edad. Por otra parte, la cantidad de reactivos se modificó, pues de 208 se pasó a aplicar 184; de estos, 28 estaban enfocados en lectura –cuando en emisiones pasadas eran 141–. Lo que ocurrió debido a que se decidió darle importancia al ámbito de las ciencias. Por último, en lo concerniente a los criterios de evaluación, éstos se mantuvieron iguales a los de las versiones pasadas (INNE, 2007).

Por consiguiente, los resultados: en esta ocasión Corea se colocó en primer lugar, por encima de Finlandia con 556 puntos. Después están Hong Kong, Canadá, Nueva Zelanda, Irlanda, Australia, Liechtenstein, Polonia y Suecia que obtuvo 507 puntos. Esta vez Asia fue la región líder, seguida de Europa, América del Norte y Oceanía. Esto evidencia los esfuerzos de Corea en materia de lectura y su impacto positivo en pruebas de esta índole.

Por su parte, los países que se encuentran debajo de la media fueron –de mayor a menor– Rumania con 396 puntos, Indonesia, Brasil, Montenegro, Colombia, Túnez, Argentina, Azerbaiján, Qatar y Kyrgyzstán con 285 puntos en su media. Por lo que Asia se encuentra tanto hasta arriba como hasta debajo de la tabla. En esta última sección están también América del Sur y Europa (INEE, 2007).

Antes de continuar con el recuento de PISA, cabe recalcar que Asia y Europa son continentes con evidentes diferencias socioeconómicas dentro de sus territorios. Por lo que pueden albergar tanto a naciones desarrolladas, como a aquellas que no cuentan con dichas oportunidades. Debido a esto, su presencia en los dos extremos de la tabla es normal.

Lectura en PISA 2009

El número de países participantes aumentó en este año. Se contó con 34 países miembros de la ODCE más 31 asociados. En total, un grupo de 64 países presentó un aproximado de 22 millones de estudiantes de 15 años. Éstos fueron evaluados con una prueba que vuelve a tomar la lectura como el factor más importante, pues de 190 reactivos, se dedicaron 101 a este proceso. Mientras que las Ciencias y las Matemáticas pasaron a un plano más concreto.

Este retorno de la lectura como factor relevante, responde al objetivo que busca analizar cómo este proceso tuvo que haber cambiado a la par de las modificaciones contextuales. Por ello, el marco conceptual de este año se inclinó hacia la revisión de cómo el estudiante recupera la información, enfocándose en el modo que tiene de acceder a ella con el fin de solucionar problemáticas o situaciones reales a partir de la aplicación de sus conocimientos y habilidades de lectoescritura⁴. Además, no solo se tomó en cuenta el ambiente impreso, sino que por primera vez se consideró el virtual. En donde la tarea fue la exploración de documentos digitales (INEE, 2010).

⁴ Este aspecto es retomado de la definición del término *literacy*. Empero, no como la literacidad que hemos discutido en esta investigación, sino como la traducción de ‘alfabetización’. Es decir, con una noción que no toma en cuenta el contexto.

Después, los rangos para medir los niveles de desempeño se mantuvieron igual que en las pruebas anteriores. Luego, dentro de los mayores puntajes sobre la media global, se encuentra a Shangai-China en primer lugar con 556 puntos, de forma consecutiva están Corea del Sur, Finlandia, Hong Kong, Singapur, Canadá, Nueva Zelanda, Japón, Australia y Holanda. Es decir, de nuevo Asia se coloca como la región con los índices más elevados en lectura a nivel mundial, por encima de Europa, América del Norte y Oceanía. Por otro lado, dentro de los niveles por debajo de la media están –de más alto al más bajo– Túnez, Indonesia, Argentina, Kazajistán, Albania, Qatar, Panamá, Perú, Azerbaiyán y por último Kirguistán con solo 314 puntos en su media. Así, el continente asiático, el europeo y africano se postulan como las regiones que contienen los índices más bajos (INEE, 2010).

Entonces, a una década de evaluación, se evidencia que los países tercermundistas presentan una clara problemática que los aqueja. En especial a naciones como Perú, Colombia, Uruguay, Chile, Brasil y México; cuestión que será discutida y profundizada más adelante.

Lectura en PISA 2012

En la prueba realizada durante 2012 participaron en total 65 naciones, lo que sumó la intervención de un aproximado de 28 millones de estudiantes de 15 años, inscritos en instituciones educativas. Éstos fueron evaluados con 182 reactivos, cuyo foco de atención fue hacia las matemáticas. En lo relacionado con la lectura, la intención era ver la forma en que los alumnos utilizan sus conocimientos para solucionar problemas de la vida real. Por lo que les fueron presentadas distintas “situaciones” (INEE, 2015) que requirieron el análisis del contexto. Empero, solo alrededor del texto, por lo que quedan fuera aquellas circunstancias que envuelve al lector. Esto hizo que solo se aplicara la alfabetización y no una literacidad propiamente dicha.

Ahora, los resultados: Shangai-China vuelve a ser el primer lugar en la tabla global de desempeño en el dominio de la lectura con 570 puntos; por lo que quedó arriba de Hong Kong, Singapur, Japón, Corea del Sur, Finlandia, Irlanda, Taipéi, Canadá y Polonia. Esta vez

Asia es la región que acapara los primeros cinco lugares, mientras que los siguientes son Europa y América del Norte. En contraste, los últimos diez lugares los ocupa –de forma descendente– Túnez, Colombia, Jordania, Malasia, Indonesia, Argentina, Albania, Kazajistán, Qatar y Perú con 384 puntos en su media, puntaje que lo hace estar en el nivel 1 en el dominio de la lectura (INEE, 2015).

A estas alturas, es evidente que América del Sur y los países subdesarrollados de Asia poseen focos rojos en temas de alfabetización.

Lectura en PISA 2015

Quince años después de la primera aplicación, se reúnen 72 países, donde 35 de estos son miembros de la OCDE y los demás son países y economías asociadas. En esta ocasión participan un aproximado de 29 millones de estudiantes y el énfasis de la evaluación se centra en las ciencias naturales.

En esta aplicación, de forma innovadora, se incorporaron reactivos que, para ser contestados, requerían de colaboración. La cual se permitió hacer a través de chats, pues se implementó la modalidad en línea para algunos participantes. Al ser así, se dio pie a que éstos analizar tanto textos estáticos como dinámicos (INEE, 2016).

Después, en este periodo se aumentó significativamente el número de reactivos; por lo que en total se presentaron 485, de los cuales el 24% de estos (103) fueron sobre el dominio de la lectura y el 17% correspondieron al matemático. En cuanto a los rangos de evaluación, éstos permanecieron estáticos.

La tabla de resultados de este año tuvo en primer lugar a Singapur con 535 puntos en su media. Así, dejó atrás a Hong Kong, Canadá, Finlandia, Irlanda, Estonia, Corea del Sur, Japón, Noruega y Nueva Zelanda con 509 puntos. Por lo que Asia se mantiene como vanguardista, mientras que América del Norte –con Canadá– escaló algunas posiciones para reclamar el tercer lugar, seguido de Europa y Oceanía con Nueva Zelanda.

Por el lado inferior a la media están Qatar, Georgia, Perú, Indonesia, Túnez, República Dominicana, República de Macedonia, Argelia, Kosovo y Líbano en último lugar

con 347 puntos en su media. Lo que coloca a Asia, Europa y África como los continentes que poseen naciones con deficiencias en la lectura (INEE, 2016).

En conclusión, luego de quince años de evaluación, los resultados se han mantenido constantes: América central y Sudamérica, son las entidades que mayores problemas tienen para poder sobresalir en temas de alfabetización; al igual que ciertas naciones de Asia, África y Europa.

Lectura en PISA 2018

En esta última aplicación de la que se hace registro, participaron 76 países. El énfasis se hizo en el ámbito de la lectura, el ambiente se inclinó hacia lo digital y el enfoque giró en torno a lo intercultural y lo sostenible. Esto, sin duda, refleja la necesidad de cambio a nivel mundial frente a estos temas (OCDE, 2019).

Antes de pasar a los resultados, cabe mencionar que, en el 2015, China obtuvo un lugar fuera de los diez primeros, pero tres años después pasó a ser el primer lugar al lograr 555 puntos en el dominio de la lectura. Debajo de esta nación quedaron Singapur, Macao-China, Hong Kong, Estonia, Canadá, Finlandia, Irlanda, Corea y Polonia con un valor en su media de 512 puntos. De este modo, nuevamente a la región de Asia se muestra como vanguardista en cuestiones de alfabetización. Europa y a América del Norte aparecen en segundo lugar.

En cuanto a las posiciones inferiores a la media, están –de forma descendente– Bakú, Kazakstán, Georgia, Panamá, Indonesia, Marroco, Líbano, Kosovo, República Dominicana y Filipinas con 340 puntos. Es decir, hay un evidente contraste regional, puesto que Asia también hace presencia en este polo, seguido de África y América del Sur (OCDE, 2019).

Cabe decir que, esta emisión del 2018 está en armonía con la Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030 de la ONU. Pues, al igual que la prueba PISA, los ejes centrales de esta última organización giran en torno a lo sostenible, lo intercultural y el fomento de la alfabetización enfocada en lo financiero.

Ahora, es curioso ver cómo, después de casi veinte años de pruebas para identificar debilidades en políticas y estrategias educativas de cada país, los mismos sitios ocupen tal o cual lugar en la tabla clasificatoria –América Central, América del Sur y México forman parte de este aglomerado–.

Por lo tanto, una vez que realizado el trabajo de identificar los niveles educativos en el ámbito de la lectura a nivel global, se puede hacer contraste entre las regiones de vanguardia y el papel que desempeña la República Mexicana.

El contraste entre la vanguardia y México

El apartado anterior es un panorama sobre cómo la medición del dominio lector en estudiantes de quince años se ha modificado durante dieciocho años. Se ocupa la palabra “modificado” puesto que no sería apropiado utilizar decir “evolucionado”; ya que lo único que se ha transformado son las prácticas de lectura y escritura debido a la llegada de nuevas herramientas y recursos tecnológicos. No tanto así los niveles educativos de las regiones. En este sentido, se aclara que, aunque no se ignorará el avance de ciertos países, la escritura se centrará en aquellas naciones que mantuvieron una constante.

Por ello, para representar esta comparación de forma gráfica, se ha elaborado una tabla donde se plasman los resultados de los tres primeros países en el *ranking* del dominio en lectura a nivel global. En ésta, también aparece los tres últimos lugares del mismo rubro, con el fin de confrontarlos con los resultados que ha obtenido México durante cada una de las evaluaciones. A partir de ello, se tendrá un material que ayudará al análisis y contraste de los resultados.

Luego, la razón por la que solo se seleccionaron a los tres primeros lugares y los tres últimos puestos para dar cuenta de un análisis, fue para poder contar con un margen promedio de los puntajes altos y bajos. Esto es así porque en la mayoría de las aplicaciones de la prueba PISA, las puntuaciones entre una posición y otra tienen una variación que va de entre los 20 a los 40 puntos aproximadamente. Más o menos lo mismo sucede con los puestos inferiores, e incluso los rangos son mayores al variar desde los 10 hasta los 50 puntos.

Entonces, seleccionar 3 del inicio y 3 del final, facilita la mensuración de los resultados de ambos extremos. Además, permite ubicar a México y ver hacia donde se encauza su balance –pues puede dirigirse a una posición baja, casi baja, media o casi alta–. Por último, se menciona que la tabla que se presentará, ha sido realizada con datos obtenidos del INEE (2004, 2007, 2010, 2015 y 2016) y de la OCDE (2019).

	Primeros lugares		Últimos lugares		
PISA	País	Región	País	Región	México
2000	Finlandia (546)	Europa	Indonesia (371)	Asia	422
	Canadá (534)	América (N)	Albania (349)	Europa	
	Nueva Zelanda (529)	Oceanía	Perú (327)	América (S)	
2003	Finlandia (543)	Europa	México (400)	América (N)	400
	Corea (534)	Asia	Indonesia (382)	Asia	
	Canadá (528)	América (N)	Túnez (375)	África	
2006	Corea (556)	Asia	Azerbaiyán (353)	Europa-Asia	410
	Finlandia (547)	Europa	Qatar (312)	Asia	
	Hong-Kong (536)	Asia	Kirguistán (285)	Asia	
2009	Shanghái (556)	Asia	Perú (370)	América (S)	425
	Corea del sur (539)	Asia	Azerbaiyán (362)	Asia	
	Finlandia (536)	Europa	Kirguistán (314)	Asia	
2012	Shanghái (570)	Asia	Kazajistán (393)	Asia	424
	Hong Kong (545)	Asia	Qatar (388)	Asia	
	Singapur (542)	Asia	Perú (384)	América (S)	
2015	Singapur (535)	Asia	Argelia (350)	África	423
	Hong Kong (527)	Asia	Kosovo (347)	Europa	
	Canadá (527)	América (N)	Libano (347)	Asia	
2018	China-PSJZ (591)	Asia	Panamá (353)	América (N)	409
	Singapur (569)	Asia	Filipinas (353)	Asia	
	Macao (558)	Asia	Rep. Dom. (325)	América (N)	

Cuadro 1: Comparativa de las regiones altas y bajas con los resultados de México en las pruebas PISA del año 2000 al año 2018

Fuente: Elaboración propia

Los datos aquí mostrados son reveladores a simple vista: en un primer plano se identifica que las regiones en tendencia son Asia, Europa y América del Norte. Aquí, la representación del primer territorio se diversifica a través de la participación de Corea del Sur; de la de China con las poblaciones de Hong Kong, Pekín, Shanghái, Jiangsu, Zhejiang y Macao; al igual que la de Singapur. Mientras que Europa y América del Norte solo comprenden Finlandia y Canadá respectivamente.

Ahora, en el caso del extremo, donde los puntajes no alcanzan la media promedio en los niveles de lectura se ubican nuevamente Asia, América y Europa. Continentes que además constan de dos datos que valen la pena exponer y discutir. En primera instancia, estas zonas poseen territorios y poblaciones extensas, lo cual influye significativamente en las estrategias educativas. Esto se debe a que la diversidad es un elemento que complica la labor de realizar modelos estandarizados de recursos, como las evaluaciones que realiza la OCDE a través de PISA. En segundo lugar, dicha pluralidad social resguarda una multiculturalidad que contiene prácticas, hábitos, costumbres, conocimientos, tradiciones y códigos que están mediados por lenguas maternas no hegemónicas, lo cual se vuelve una dificultad para quien busca acceder a una educación que, entre sus objetivos, busca generalizar el idioma y el conocimiento.

Por ejemplo, al menos en Filipinas se hablan unas 170 lenguas, en México existen un aproximado de más de 60 lenguas indígenas, en Perú unas 72; en lugares como Albania y Kosovo todavía se habla una de las lenguas más antiguas de Europa, el albanés, la cual convive con idiomas no oficiales como el *arrumano*, el macedonio o el griego. También hay ejemplos de países como Kirguistán, donde la mezcla de idiomas es el canal más sencillo para comunicarse, en este caso se combinan el turco y el ruso.

De hecho, cada una de las sociedades del párrafo anterior se han posicionado como uno de los tres últimos lugares en las tablas clasificatoria. Por tanto, ¿qué tan amplio es el margen de los niveles que postula la evaluación? ¿los países en vanguardia consiguieron el nivel más alto? Además, ¿en qué rango se ha quedado México? Para ello se plasma la siguiente tabla, que además de estar basada en la anterior, especifica los niveles que corresponden a cada sector según su puntaje.

	Primeros lugares		Últimos lugares		
PISA	País	Región	País	Región	México
2000	Finlandia (3)	Europa	Indonesia (1)	Asia	422 (2)
	Canadá (3)	América (N)	Albania (1)	Europa	
	Nueva Zelanda (3)	Oceanía	Perú (1)	América (S)	
2003	Finlandia (3)	Europa	México (1)	América (N)	400 (1)
	Corea (3)	Asia	Indonesia (1)	Asia	
	Canadá (3)	América (N)	Túnez (1)	África	
2006	Corea (4)	Asia	Azerbaiyán (1)	Europa-Asia	410 (2)
	Finlandia (3)	Europa	Qatar (1)	Asia	
	Hong-Kong (3)	Asia	Kirguistán (1)	Asia	
2009	Shanghái (4)	Asia	Perú (1)	América (S)	425 (2)
	Corea del sur (3)	Asia	Azerbaiyán (1)	Asia	
	Finlandia (3)	Europa	Kirguistán (1)	Asia	
2012	Shanghái (4)	Asia	Kazajistán (1)	Asia	424 (2)
	Hong Kong (3)	Asia	Qatar (1)	Asia	
	Singapur (3)	Asia	Perú (1)	América (S)	
2015	Singapur (3)	Asia	Argelia (1)	África	423 (2)
	Hong Kong (3)	Asia	Kosovo (1)	Europa	
	Canadá (3)	América (N)	Líbano (1)	Asia	
2018	China-PSJZ (4)	Asia	Panamá (1)	América (N)	409 (2)
	Singapur (4)	Asia	Filipinas (1)	Asia	
	Macao (4)	Asia	Rep. Dom. (1)	América (N)	

Cuadro 2: Comparativa de las regiones altas y bajas con los resultados de México en las pruebas PISA del año 2000 al año 2018, en relación a sus niveles alcanzados

Fuente: Elaboración propia

Con estos datos se puede interpretar que los puntos más altos en la tabla global no concuerdan con los niveles más altos de lectura. Puesto que la mayoría de naciones que obtuvieron un alto rango se coloca en el nivel número 3, –sus prácticas de lectura les permiten solucionar problemas a partir de conocimientos cotidianos y familiares–. Luego, muy pocos logran llegar al nivel 4 –en donde se es capaz de incorporar una reflexión crítica sencilla–.

En cuanto a quienes permanecen al final de la tabla, en el nivel 1 –donde el joven únicamente efectúa una lectura básica en la que solo llega a distinguir las partes elementales de un texto– lo más seguro es que se mantengan ahí. De este modo, acceder al nivel 5 queda como un objetivo lejano para los estudiantes de 15 años. Por lo que podría decirse que los jóvenes que acceden a la educación no logran un aprendizaje complejo del proceso de lectura; lo que impactará en el proceso de escritura y ambos se conjugarán en una serie de dificultades y obstáculos en su desenvolvimiento.

Ahora, ¿qué pasa con México?, ¿en dónde se ubica dentro del *ranking*? De acuerdo con la segunda tabla, el país se encuentra en el nivel 2 –donde se es capaz de hacer una inferencia sencilla de los documentos–, mas su puntaje lo acerca bastante al nivel 1.

En este sentido, a nivel mundial –no solo para los últimos países– se podría decir que la alfabetización es una barrera que no se ha podido derribar. Así, se puede aseverar que todas las estrategias implementadas por la UNESCO, la ONU y la OCDE, durante más de sesenta años, han generado poco impacto. La causa de lo anterior es un asunto que se debe analizar a fondo con el fin de interpretar datos, así como los discursos de las organizaciones implicadas y los nodos que forman parte de esta problemática; la cual no solo radica en el ámbito educativo, las complejidades van más allá: existen diversas causas que no permiten adquirir el código alfabético, ni mucho menos alcanzar el conocimiento necesario para acceder a la lectura y tener la capacidad de producir todo tipo de información.

El contraste del discurso de la UNESCO, la ONU y la OCDE

La alfabetización de los organismos, una pócima que resultó veneno. Esta premisa se toma como estandarte para introducir el presente apartado; el cual, tiene como fin interpretar la

información plasmada en este capítulo contextual. Es importante decir que, con todo y la carga poética de la frase, encaja perfectamente para describir la enseñanza de la lectoescritura bajo los lineamientos de la UNESCO, la ONU y la OCDE. Esto sucede porque, aunque sus intenciones parecían benévolas, la realidad, es que cayeron en una problemática contraproducente. Se describirá esto paso a paso en el segmento actual.

Para iniciar, se hace una breve recapitulación de la historia de la UNESCO (2013): se inicia con los años 50, donde la alfabetización era vista desde un enfoque básico y solo se pensaba en la enseñanza del código escrito. Para 1965, el concepto se amplía hacia una “alfabetización funcional”, donde se hablaba de un proceso que aportaba a la solución de problemas en el ámbito laboral (UNESCO, 1965). Esta definición, aunque ha ido variando con el paso de los años, se ha mantenido como la visión fundamental de este organismo, lo mismo para la ONU y la OCDE. Es decir, la alfabetización se asienta en lo educativo, pero, además, su primer nodo motivacional es el **económico**.

De este modo, ¿por qué la alfabetización funcional es la base del discurso de la UNESCO, la ONU y la OCD? Más aún, ¿cómo y por qué mantiene una relación estrecha con el medio económico? La solución a estas cuestiones se puede encontrar en el objetivo del término *per se*: alcanzar un desarrollo social y esencialmente financiero a través de la incorporación ciudadana al campo laboral o empresarial, al ahorro y al consumo. Esto significa que aun con el paso de los años, con la ampliación conceptual, con la incorporación de nociones humanistas, contextuales, multiculturales y tecnológicas, el fin de estos organismos es el mero crecimiento económico. Lo cual por sí mismo no es algo negativo, ya que cualquier grupo social –idealmente– se beneficiaría. La verdadera problemática reside en las estrategias que se usan, pues su aplicación puede causar diferentes reacciones civiles.

Ahora, ya se puede afirmar que la alfabetización propuesta por estos tres organismos en realidad debería categorizarse como *alfabetización capitalista*. Debido a que se exhorta a aprender los códigos necesarios para participar de forma activa en el ciclo consumista de este sistema. Sin embargo, no hay muchas opciones: se *debe* participar o de lo contrario, el ciudadano será discriminado. Lo que provoca que aparezcan las primeras problemáticas provenientes de las estrategias presentadas.

Así, uno de los principales dilemas que aparece, en el intento por fomentar la alfabetización capitalista en el mayor número de personas en el mundo, es la amenaza a la diversidad, lo cual conduce a traer a escena al nodo **cultural**. Se vuelve complicado hablar sobre este aspecto, ya que no se exagera al decir que, la UNESCO, la ONU y la OCDE le han presentado una batalla comparable con lo hecho por la Santa Inquisición, pues pareciera que dichos organismos buscan la evangelización del pueblo, pero esta vez en sus prácticas interpretativas. Esto puede ser visualizado en sus estrategias, ya que *el monolingüismo y la alfabetización capitalista son los métodos absolutos que deben conocerse y practicarse para pertenecer a una “comunidad estable”*. Así, esta premisa puede contrastarse con la *evangelización*. Y es que desde los años 50 la UNESCO, sobre todo, ha trabajado por reducir el número de analfabetismo en el mundo, como si ésta fuera un tipo de herejía. No obstante, poco a poco la meta se ha ido cumpliendo, pero se han atropellado aspectos relevantes que están insertos en todo círculo social, en especial, a los que no pertenecen a lo urbano.

Entonces, este tipo de *evangelización alfabética* se hace más evidente al ver el público al que se dirige: el adulto. Y queda en consideración si se atenderán sectores como el de las mujeres, o el de los niños de comunidades indígenas o vulnerables, entre otro. De hecho, el objetivo de esta estrategia se antepone por sobre las condiciones, necesidades y prácticas de estos grupos –es decir, a la cultura y contexto que los envuelve– por lo que se pueden ver sus intenciones por imponer una cultura social, laboral, económica y lingüística muy diferente a la que conocen.

Es así que, favorecer las posibilidades económicas de las personas es un acto que no tiene una carga negativa *per se*. El problema es que la estrategia sí puede generar problemas. Entonces, se puede afirmar que la UNESCO, la ONU y la OCDE han errado en sus enfoques metodológicos de alfabetización –o de literacidad– como herramientas para impulsar el avance en todo tipo de comunidad. En este sentido, la efectividad no está en el aprendizaje del idioma urbano, sino en la enseñanza de una lectura y escritura de la vida que permita el consumo y producción crítica del entorno a través de los conocimientos y habilidades con los que cuenta una persona. Este es el planteamiento que debería guiar a la alfabetización:

encontrar sus objetivos en la literacidad –es decir, el contexto debe ser la base para instruir al sujeto–.

De esta forma, se ha visto, a través de argumentos y nodos, el verdadero discurso de los organismos internacionales que influyen en las metodologías de otras organizaciones nacionales y locales. Con todo, aún queda un nódulo por discutir: el **social**. El cual se debe considerar –por la *diversidad* con la que cuenta nuestro planeta– como el factor base para el diseño de estrategias coherentes y que realmente favorezcan a cada una de las personas. Esto debido a que se pueden aprovechar las riquezas tradicionales y acervos culturales como potenciadores de la lectoescritura. Es decir, el contexto sería una herramienta que ayude al sujeto a crecer personal y económicamente.

Es importante mencionar que esta visión sí es tomada en cuenta por los tres organismos mencionados, pero no con esta fórmula. Ahí, lo que se pretende es alfabetizar a la diversidad, no tanto aprovecharla como herramienta de alfabetización. En otras palabras, su visión termina excluyendo a los ciudadanos que no modifican sus prácticas culturales por las que sí se ejecutan en un ambiente globalizado. Por ello la alfabetización capitalista amenaza a la diversidad. De hecho, sus actos educativos no incluyen, ni benefician a las comunidades indígenas, pues sus enfoques las orillan a reestructurar sus prácticas letradas para encajar en un sistema ajeno al que estaban acostumbrados. Esto las ha conducido a ignorar o esconder sus raíces y costumbres para no ser objetos de una discriminación proveniente de una sociedad no valora la diversidad humana ni la social. Todo esto se traduce lleva al siguiente nodo importante: lo **político**.

Aquí, cabe cuestionarse sobre cómo las políticas públicas de alfabetización, desarrollada por la UNESCO, la ONU y la OCDE, han influido en los sectores no urbanos de países con vasta diversidad cultural –como América Latina y el Caribe–. Para responder se pueden tomar dos frases reconocidas: *la inclusión que excluye* y *la política que hace vulnerable al no vulnerable*. O bien, se puede ver la forma errónea con la que se ha tratado a los sectores indígenas; pues se cree que son grupos a los que se les debe ayudar a salir de sus entornos para ofrecerles uno “en el que progresarán más”.

Al promover esta idea, los individuos que la aceptan se ven inmersos en una odisea cuyo fin es salir de sus comunidades; empero, si no lo logran se verán afectados de forma negativa. Es decir, entran a un camino con más desventajas que ventajas. En cambio, si las políticas públicas de alfabetización utilizaran la literacidad, la herramienta principal sería la cultura de cada comunidad. Esto les permitiría a los sujetos sobresalir gracias a ella, a la vez que podrían incorporarse a una economía donde participen con prácticas letradas fundamentadas en sus costumbres. Las cuales podrían adaptar a las tendencias de los sistemas capitalistas. En otras palabras, se podría fortalecer y adecuar la identidad a partir de una lectoescritura de la vida crítica y analítica.

En este punto, al hablar de tendencias, es posible traer a escena el ambiente central de esta investigación: el **tecnológico**. Nodo en donde aparecen las TIC como medios de lectura y escritura. O, más bien, como instrumentos de consumo y lectura. Ya se revisó que, en algún momento de la historia, la lectura de documentos digitales se volvió indispensable. Lo mismo pasó con la consulta electrónica y se empezó a discutir sobre el acceso a estas fuentes de información. Lo que provocó que los procesos de lectoescritura aumentaran y se diversificaran.

También se amplió la experiencia lectora en cuanto a búsqueda de información, pues de considerar al libro impreso como fuente única de información –además, de que era necesario emplear un ritual de presencia física en una biblioteca para consultarlo–, ahora, con las TIC, las fuentes se encuentran a unos cuantos clics. Sin embargo, aquí el beneficio sería solo el ahorro de tiempo; pues aparecen otros retos: como el de desempeñar una lectura crítica de todo el material que se puede hallar en la red, o el de no caer en la tentación de realizar actos de copiado o robo de información para hacerla pasar como propia.

En este sentido, es claro que las tecnologías han llegado para facilitar la vida de sus usuarios con el fin de hacerla más dinámica y entretenida. Sin embargo, llegar a este punto significa pasar por algunos obstáculos y posibles dificultades. Al respecto de esto, ¿cómo han respondido los organismos internacionales a esta demanda digital? En el caso de PISA, su estrategia es la de plantear lecturas en formato digital, las cuales contienen hipervínculos para que el proceso sea dinámico y no lineal. Este es un buen arranque, pero no es suficiente en

comparación con todos los movimientos que hacen los usuarios en sus dispositivos. Por su parte, la UNESCO (2010) se ha enfocado a la lectura en pantalla. Aspecto relevante dado el *boom* de los medios de información como la televisión, los artefactos digitales portátiles como los teléfonos inteligentes, las tabletas o el *smartwatch*. Sin embargo, al igual que la OCDE con la evaluación PISA, este organismo versa en sus líneas que, las personas, para articular sus conocimientos de lectoescritura, pueden utilizar sus habilidades semiótico-culturales. Esto no pasa en la práctica, pues al proponer un análisis textual, solo se toma en cuenta el contexto que rodea al escrito, pero queda fuera el entorno del lector.

Esto demuestra el *discurso unilateral* de la UNESCO, la ONU y la OCDE. Organismos que consideran la enseñanza de la lectura como un proceso donde la información es la protagonista. Por lo tanto, debe ser adquirida por el lector, con el fin de aumentar sus conocimientos y habilidades. Así, el aprendizaje se torna unidireccional, justo como se expone en la figura 1.

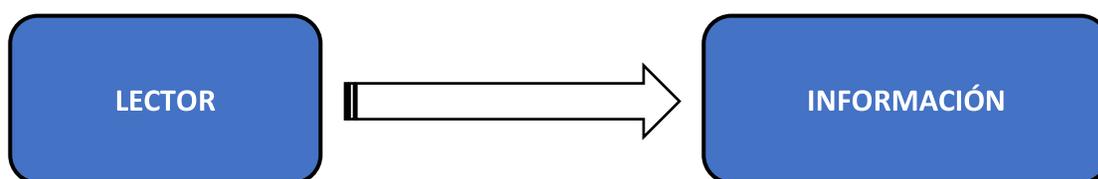


Figura 1. Visión unilateral de la lectoescritura

Fuente: Elaboración propia

En este sentido, la alfabetización que postulan estas instituciones no alcanza los fundamentos de la literacidad; a pesar de estar expuesta esta intención en sus documentos oficiales. Esto se debe a que la naturaleza de la literacidad radica en lo multidireccional y en lo multifactorial, donde cada elemento que participa en las prácticas letradas es tanto complejo como esencial. Esto hace que la información, a la vez que el lector, sean dos entes indispensables en la dinámica lectora. Dicho proceso queda representado en la siguiente gráfica:

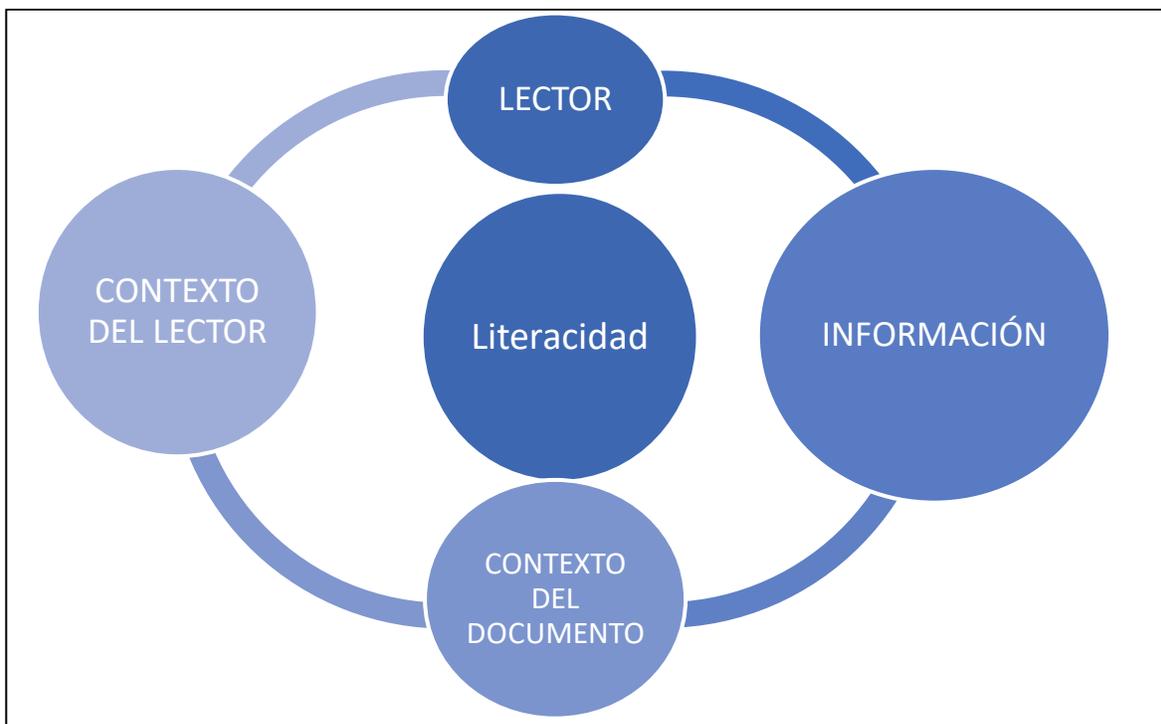


Figura 2. Proceso complejo del fenómeno de la literacidad

Fuente: Elaboración propia

De esta forma, se declara que las estrategias de alfabetización realmente se han visto impedidas de funcionar positivamente a nivel global. Pues, después de todo, los nodos revisados no se han llevado al campo adecuado –el lector–, más bien se han quedado en lo que se lee –la lectura–.

Pero, incluso así, con un eje unidireccional, el ámbito informacional es un agente que debe explorarse y estudiarse minuciosamente. Pues, con el paso del tiempo, aparecen nuevos formatos en los que la información puede ser presentada. En consecuencia, se diversifican las tareas de lectura y escritura –o bien de consumo y producción–. Como ejemplo, se puede traer a escena el nodo de lo **informacional** –el cual proviene del tecnológico– y, al mismo tiempo, presentar a uno de sus subnodos: el de lo **visual**. Tendencia que ha llegado para quedarse, sobre todo en el área educativa, al tratarse de un elemento que se ha masificado y codificado de formas innovadoras gracias a las TIC.

Así, en una época en la que la interactividad propicia una forma de trabajo rápida y entretenida, cabe poner en tela de juicio si esta facilidad para desplazarse en el océano digital aporta o resta a los procesos de análisis, comprensión, crítica e interpretación; pues pareciera que, con las TIC, estas actividades pasaron a segundo plano. Por cierto, la popularización de esta forma de trabajo originó que la información tuviera la oportunidad de presentarse en formatos cuyas estructuras están acordes al flujo de producción y comunicación de los datos. El resultado es que lo visual se postulara como un formato clave dentro de lo educativo.

A partir de lo antedicho, se debe discutir sobre cómo esta inclinación visual digital en las prácticas letradas de los estudiantes ha impactado de forma negativa sus procesos de aprendizaje. Lo cual se puede vislumbrar en los resultados de México en la prueba PISA de 2018, donde hubo una caída en su puntaje en cuanto al dominio de lectura a escala global. Pues, de tener 423 puntos, ahora obtuvieron 409.

Entonces, cabe preguntarse, ¿lo visual en la era digital distrae del aprendizaje académico? O más bien, habría que cambiar la duda y cuestionarse, ¿deberían los programas educativos aprovechar esta tendencia de forma correcta para fomentar un aprendizaje positivo? Ahora, en primer lugar, las dos cuestiones enmarcan los objetivos de esta investigación. En segundo, también exponen la necesidad que tienen los organismos internacionales, nacionales y locales de abrir su panorama de análisis y estudio; ya que la salida de esta encrucijada está en comprender que ya es hora de anteponer la literacidad sobre la alfabetización. Lo cual debe hacerse desde su forma real y natural, sin caer en malas interpretaciones o traducciones del término.

Un ejemplo de esto, es cómo la Secretaría de Educación Pública de México, realizó un proceso democrático para modificar la legislación a favor de una educación de calidad, equitativa e incluyente. Así, se estableció en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos la necesidad de hacer énfasis en cuestiones sobre el medio ambiente, civismo, innovación, lectoescritura y literacidad (SEP, 2019).

Por otro lado, y ya casi para llegar al final de este apartado, con el camino recorrido se logró trazar la red propuesta, por organismos internacionales, nacionales y locales, para llevar a cabo el proceso de alfabetización. Ésta deja en claro los factores que han atrasado las

prácticas letradas de los estudiantes y de la comunidad en general. Se presenta en la siguiente figura:



Figura 3. Articulación de nodos en la red del concepto de alfabetización

Fuente: Elaboración propia

Con esto, es notorio que las estrategias de alfabetización no se deben basar solamente en lo educativo; puesto que hay más nodos que intervienen y son necesarios para lograr, en conjunto, determinadas prácticas letradas.

Entonces, todo el esfuerzo realizado en este capítulo, se hizo con el fin de formar una referencia con la cual se pueda entender el estudio de la lectoescritura. La época actual requiere de una noción más amplia de la alfabetización, lo que provoca que se necesite la literacidad. Concepto que se debe tratar con cuidado, ya existen estudios, organizaciones, dependencias, entre otros interesados, que están lo interpretan incorrectamente, lo que conduce a encontrarse con concepciones *vintage*.

Ahora bien, se puede hacer una recapitulación de los resultados encontrados hasta el momento: 1) la unidireccionalidad estratégica y conceptual ha prevalecido en el discurso alfabetizador de los principales organismos que tratan este tema; 2) esto hace que se presente una problemática lineal no compatible con la verdadera complejidad multidireccional del concepto de literacidad. Por lo que 3) aunque los organismos propongan, consideren e incluso apliquen la literacidad en las tareas educativas, realmente se está reciclando y adaptando una noción de los años 60; la cual busca la capacitación de la mano de obra en una sociedad capitalista.

Estos tres puntos demuestran que el verdadero objetivo de las instituciones nombradas es el de unificar a la población a través del lenguaje universal de consumo y trabajo. Y aunque se busca –en cierta forma– el crecimiento social y económico, las estrategias aplicadas han despojado a muchas comunidades de su identidad; a la vez que se les ha arrebatado su valor, pues, en un mundo capitalista, el que tiene un lenguaje y prácticas diferentes a los hegemónicos, es rechazado.

Entonces, la alfabetización que promulgan las instituciones se conceptualiza como “alfabetización capitalista”, la cual, disfrazada de alfabetización o hasta de literacidad, forma a los sujetos para que se inserten en la dinámica laboral e industrial de este sistema. Así, aparece un punto: 4) buscar la participación y crecimiento económico de las poblaciones no está mal, siempre y cuando se respete, a la vez que se valore, su entorno. Esto se hará así con el fin de entenderlo y lograr una dinámica de enseñanza/aprendizaje pertinente. La cual, esté planteada para enaltecer a la comunidad, no para desarticularla. Este último punto es lo que implica un verdadero acto de literacidad.

Por último, es importante interpretar lo que el discurso de las instituciones –en todos sus niveles– pretende en relación a la información visual digital, aspecto clave de una sociedad actual. Se puede decir que, la tendencia institucional será –de forma equívoca– la de anclarse en la producción tradicional de material educativo en formato visual digital. Es decir, se continuarán fabricando recursos que no impactan verdaderamente a la comunidad estudiantil y académica.

A tal efecto, incluso cuando se busca aprovechar el potencial visual y fluido que ofrece el Internet y las distintas herramientas de creación y edición de imagen, los resultados siguen siendo los mismos: productos planos, rígidos y nada orgánicos que no atrapan la atención del usuario. Así, el resultado es que todos estos esfuerzos queden albergados y olvidados en las plataformas institucionales a las que pocos acceden. Dicho con otras palabras, si el ámbito académico pretende estar a la vanguardia con las prácticas visuales digitales, esto no servirá de nada si no se revisa bien qué es lo que los estudiantes consumen, cómo lo consumen, para qué lo consumen; o bien, qué producen, cómo lo producen y para qué lo producen.

En fin, ya que se ha escaneado y estudiado la parte contextual que rodea al tema y problema de este proyecto, lo siguiente es revisar lo relacionado con lo teórico, con la propuesta que fundamentará mejor este trabajo de investigación.

CAPÍTULO III. UN ANÁLISIS DE LO SOCIAL Y LO CRÍTICO

Este capítulo cuenta con la revisión de algunas teorías que construyen sus ideales a partir de aspectos sociales y críticos. Así, se revisarán el Constructivismo Social, la Pedagogía Social, la Teoría Crítica, la Pedagogía Crítica y los Nuevos Estudios de Literacidad. Estas propuestas no se expondrán con profundidad, pues, el objetivo es seleccionar –a partir de sus características principales– a la que mejor funciona como fundamento teórico según los fines de esta indagación.

Por lo tanto, la estructura de este apartado se basa en dos temas generales. En uno se denota el aspecto social –en el que se plasmarán los elementos de la teoría del Constructivismo Social y la Pedagogía Social–. Mientras que el otro se inclina por el desarrollo del pensamiento crítico –donde se insertan la Teoría Crítica, la Pedagogía Crítica y los Nuevos Estudios de Literacidad–.

Luego, de todas las teorías a analizar, solo se examinarán sus objetivos y su relación con los fenómenos educativos. Es decir, la forma en que conciben a los procesos de enseñanza y aprendizaje; así como el modo en que observan y estudian al contexto. Por último, también se tomarán en cuenta las críticas o vías de mejora que les han sido señaladas y la viabilidad que tienen para ser el sustento teórico de este proyecto.

Po último, antes de comenzar con el repaso teórico, se aclara que, el orden con el que se presentan las propuestas y los argumentos no determina que una sea mejor que la otra para nuestros fines. Esto será definido por la investigación misma, por su compatibilidad con el tema, el problema y los objetivos de esta investigación.

Desde lo social

El Constructivismo Social

Se inicia con esta teoría ya que mantiene una estrecha relación con los trabajos de investigación que involucran el estudio de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje. Este vínculo puede entenderse a partir de lo dicho por Araya, Alfaro y Andonegui (2007), quienes entienden el constructivismo como una teoría que se enfoca en la formación del conocimiento. Además, esta doctrina tiene como antecedente las formas de pensamiento provenientes de las cátedras filosóficas dadas en las ágoras de La Antigua Grecia. Por ejemplo, está René Descartes y su proposición *cogito ergo sum*, –pienso, luego existo, en español–. Este planteamiento divide la parte material del razonamiento y coloca al individuo como el agente que determina lo que es verdad y lo que no. Así, él mismo da sentido y significado a los objetos que lo rodean. Cuestión que el humano no puede hacer desde cero. Esto es extrapolado por los autores, al indicar que, para que exista una construcción del conocimiento, es necesario contar con un cúmulo de datos anteriores y disponibles.

Empero, aquí aún no se visualiza cómo es que se configuran los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de esta teoría constructivista. Por lo tanto, para llegar a esto, se recupera a Ferreiro (2016). Él propone que la información sí es un elemento esencial en lo educativo, pero para obtenerla, la persona necesita de más elementos para poder manipularla y procesarla. Lo cual puede realizar a través de sus aprendizajes previos, es decir, con sus propias capacidades, habilidades, hábitos, métodos, procedimientos, técnicas, actitudes, valores, convenciones, entre muchos otros.

Entonces, el aprendizaje es visto por el constructivismo como algo que requiere ser interiorizado y desarrollado por el estudiante interiorice y desarrolle, también que éste mantenga una comunicación entre su percepción y su entorno. Este acto lo llevará a conformar e interactuar con su realidad social.

Si se lleva esta premisa al ámbito de tecnologías educativas, se puede ver que encaja bastante bien con la interacción existente entre las instituciones educativas y las TIC. Así, con una mirada constructivista, se puede entender que la problemática no radica en la

herramienta o el recurso que se va utilizar en clase, sino más bien, en cómo el estudiante y el profesor entablarán una estrategia de enseñanza y aprendizaje que realmente aproveche el uso de la tecnología para lograr la apropiación del conocimiento. En este sentido, se comprende que las TIC no son el fin, sino el medio para la formación significativa.

Ahora, se podría creer que este discurso suena lógico y coherente, sin embargo, puede ser perfectible en sus formas estructurales. Por ejemplo, Agudelo y Estrada (2012), apuntan hacia el modo que tienen cada uno de los individuos para representar su contexto o su realidad. El problema reside, por un lado, en que dicha construcción está basada en la simple observación; y por otro, hay una complicación ontológica, por lo que se está ante un variable interpretativa que polariza lo objetivo de lo subjetivo.

Por lo tanto, aquí cobra fuerza el aspecto social, puesto que ninguna persona puede aislarse por completo de las demás. Así, el individuo siempre tendrá contacto con –mínimo– un círculo social, el cual aportará ciertas convenciones que representan la realidad en la que se está inmerso. En este sentido, la interpretación individual no puede desentenderse de los significados objetivos ya establecidos o cambiantes. En otras palabras, no puede existir un conocimiento sin bases fundamentadas, lo que significa que el proceso de construcción del saber será únicamente válido si es desarrollado a partir de las dinámicas del contexto social que rodea a cada persona. Es decir, el constructivismo no es igual a un libertinaje de pensamiento.

El argumento anterior, es idóneo para definir al Constructivismo Social. El cual es determinado por Araya, et al. (2007) como aquel aprendizaje que se impulsa y forja a partir de lo colectivo, puesto que el conocimiento no es propio de una sola persona, sino del trabajo en conjunto de varios sujetos. De tal forma que, efectivamente, pensar en un constructivismo apartado de lo social, es caer en prácticas no objetivas para la conformación del conocimiento.

Asimismo, Fernández (2009) menciona que la construcción social es aquella que se concreta en un determinado contexto o cultura. De tal forma que termina por parecer obvia para aquellos que integran ese círculo, grupo o comunidad. Es así, que este proceso se convierte en el centro del Constructivismo Social; el cual busca identificar, observar, así

como entender la forma en que los grupos de individuos tejen una manta que representa su entorno social a través de su percepción, interacción y conocimientos, con el fin de institucionalizarla para asumirla como una realidad. Ahora, hay que recordar que este desarrollo constructivista de la realidad debe estar sustentado por ejes objetivos, no por ideales que van en contraposición de las propiedades ontológicas de éstos.

Hasta aquí, se ha hecho un recorrido que toma en cuenta a los tipos de aprendizaje, el papel que juega la persona como un aprendiz, como constructor de la realidad y del conocimiento. Por lo que llega el momento de cambiar el rumbo para hablar sobre la senda educativa.

Cabe mencionar que, en lo referente a la enseñanza dentro del Constructivismo Social, existen algunos puntos débiles. Tal como lo señala Ferreiro (2016) al decir que los alumnos requieren del docente, pues él será quien presente determinadas situaciones de aprendizaje para que ellos pongan en marcha tanto sus conocimientos, como sus agudezas mentales, sociales y afectivas; con el fin de consolidar su desarrollo y aprendizaje significativo. Asimismo, agrega que es a partir de la enseñanza del maestro y del trabajo en equipo entre estudiantes, cuando se obtiene un desarrollo, donde –en sus palabras– se pasa del *no saber* al *saber* y del *no saber hacer* al *saber hacer*.

Ahora, si esta perspectiva se propone como una dinámica dentro del salón de clases puede que no se presente ninguna falla, pero si se lleva al escenario presente, en donde se realizan prácticas de consumo y manejo de la información, entonces esta teoría queda desarticulada.

En este momento se puede hacer la nota de que, el constructivismo funcionó en un momento en el que el acceso a la información no era tan sencillo. Para acceder a ella se requería la consulta de materiales impresos que solamente se podían encontrar en las bibliotecas personales o de la escuela. Esto hacía que alumno pusiera atención a los datos provenientes del profesor y les especificaba cómo trabajar con ellos. O bien, el propio maestro instruía al estudiante sobre dónde buscar y cómo trabajar para que se instruyera en lo que necesitaba. Esto hacía que el docente fuera visto como un guía que facilitaba los

materiales y condiciones al estudiante, para que éste aprendiera a través de sus conocimientos previos.

En contraste, hoy en día, el acceso a la información es más sencilla; ya que, si hay una buena conexión y se tiene el entendimiento tanto para buscar como para consultar todo tipo de documento digital, la labor llega a ser fluida. Así, los estudiantes pueden estar en contacto con todo tipo de información, lo que los hace estar enterados del mundo que los rodea. Por lo tanto, todo este fenómeno digital e informacional impacta directamente con el segundo punto aquí revisado, el de los conocimientos previos.

Gracias a las TIC, se ha roto la idea de que un individuo sin conocimientos previos no puede acceder a ningún tipo de información. El que una persona que está en un estado de *no saber o no saber hacer*, también puede instruirse, puesto que ahora ya se logra aprender sin la mediación de un profesor y sin la formalización de una institución. Es por ello, que el constructivismo no logra encajar en las formas de aprender de los estudiantes, que cada vez se adentran más en el mar de información; lugar donde los profesores, deben aprovechar la situación para fomentar el aprendizaje en lugar de limitarlo.

Es así, que Castorina (1998) revela que el Constructivismo Social puede mejorar, pues el protagonismo educativo del profesor en el aprendizaje del estudiante ha encarecido la participación de éste en la resolución de problemas empíricos. En otros términos, más apegados a este proyecto de investigación, se puede afirmar que la teoría revisada no da entrada a discursos y concepciones sociales que construyen determinados grupos de personas; pues solamente se interesa por los procesos que se ejecutan y visualizan dentro del aula. Así, se atienden las prácticas formales, pero queda de lado lo informal. A esta polaridad de estudio y observación, Niaz (2001, p.186) agrega que la controversia está en la viabilidad del conocimiento:

Uno de los aspectos más controvertidos del Constructivismo Social es la viabilidad del conocimiento basado en nuestra experiencia. Por ejemplo, muchos niños tienen la concepción (basada en la experiencia) que el sol gira alrededor de la tierra. Esta concepción se puede construir en un salón de clases a través de una negociación social entre varios niños. De acuerdo a los constructivistas sociales esta concepción es viable por el

hecho de que fue construida basándose en la experiencia de los niños. En otras palabras, tenemos necesariamente que ir más allá de la viabilidad, por el hecho de que nuestra construcción del universo nos da suficientes evidencias para aceptar un modelo en el cual es la tierra que gira alrededor del sol. Eso contrasta con lo que ocurre en el mundo científico.

Aquí, hay que aclarar que la experiencia de los niños –como la que se menciona– no se puede determinar como un análisis empírico, sino como un acuerdo o consentimiento dialógico que se estableció dentro de un marco formal. En éste la escuela y el profesor son los mediadores, por lo que las conclusiones y el conocimiento pueden estar sesgados. De este modo, el problema se amplía por la tendencia científica de abarcar solo la teoría y la “experiencia”. Lo que hace que se deje de lado lo lógico, lo ontológico, lo estético, lo explicativo y demás ejes que pueden consolidar el estudio de investigación científico y objetivo. Es por ello que la simple consideración de la *viabilidad* para el desarrollo del conocimiento, a veces no es suficiente.

Para continuar con el tema sobre las mejorías que puede hacer el Constructivismo Social, está Fernández (2009), quien advierte que dicha propuesta está falta de recursos investigativos que permitan justificar la interpretación de la realidad. Lo cual se debe a que su nivel de antagonismo metodológico es tan alto, que cae en la producción de evidencia científica flexible. Esta cualidad, en realidad, es un entendimiento incompleto del fenómeno de estudio y es exactamente este hueco el que termina por afectar al constructivismo.

Para entender un poco más la declaración del párrafo anterior, se puede traer a la discusión el origen de la teoría constructivista. Así pues, Niaz (2001) recapitula y especifica que esta teoría aparece como una propuesta que se contraponía al positivismo, pero fue y ha sido tanta la oposición a lo cuantitativo o al uso de instrumentos estandarizados, que su forma de investigación se torna radical. Lo que deja de lado aspectos importantes que pueden reforzar la interpretación y el discurso académico o científico. Del mismo modo, Agudelo y Estrada (2012) argumentan sobre esta situación al decir que, bajo la premisa de un nuevo modelo de conocimiento que se aparta de lo positivista, lo demostrable, lo verificable o la generación de verdades universales, se estructura un enfoque atractivo pero extremo.

De esta forma, se ha logrado observar que hay dos motivos por los que el constructivismo y el Constructivismo Social no se adaptan a los objetivos de este trabajo de investigación: uno es el extremismo y el otro la rigidez. El primero da cuenta de la intención cualitativa de observación, análisis e interpretación de la realidad que tienen ambas propuestas teóricas y, aunque aquí no se tiene la intención de descalificar o descartar a los estudios de corte cualitativo, sí se cuestiona la actitud excluyente frente a otros métodos que podrían sustentar alguna indagación, lo cual se conecta con el punto de la rigidez.

Lo que pasa con lo constructivista, es que puede acotarse a los espacios formales o a cualquier otro sitio en donde exista una figura de mando, lo que genera un desentendimiento de lo que sucede con el alumno fuera de lo institucional, al no tomarse en cuenta sus prácticas informales o las de su vida cotidiana. El porqué de lo antedicho tiene que ver con la época en la que emergieron este tipo de teorías: un periodo en el que la información estaba en manos de unos cuantos sectores, que en su mayoría eran formales. Consecuentemente, era natural pensar que solo debía considerarse la experiencia que vivían las personas dentro de un contexto académico.

Por supuesto, esto cambió con el surgimiento de las TIC, los dispositivos y crecimiento de la información; con lo cual, las prácticas fuera del aula comenzaron a tomar fuerza: los estudiantes ya no necesitaron del profesor para contar con información especializada o de su agrado. El acceso a todo tipo de datos se facilitó y las dinámicas de aprendizaje se desbordaron del aula para encontrar cabida en espacios laborales, familiares, personales, amistosos, entre varios más. Así, se puede entender que este aprendizaje surge del interés por cultivarse y estos círculos sociales permiten hacerlo manera orgánica. Entonces, si el ambiente académico intenta replicar tales estrategias, lo más seguro es que haya tropiezos educativos.

Un ejemplo claro de esto es lo mencionado por Hernández (2007), quien hace explícito que la educación virtual, que tiene como base el Constructivismo Social, requiere poner atención al trabajo cooperativo que se hace en el foro, el chat, el correo electrónico, etcétera. Esto se debe a que la socialización de los conocimientos previos puede llevar a una construcción más compleja de la realidad. Sin embargo, para que dicha labor se desempeñe

eficientemente, se debe considerar como primordial que las reglas se sigan de forma precisa. Este último punto es lo que ha mermado –en su mayoría– los intentos por aprovechar las TIC como herramientas para la educación en línea. Pues, llenar de órdenes e instrucciones al estudiante en el mundo digital, es privarlo de su libertad en intereses y gustos; o bien, significa ir en contra de su interacción natural con la información de la red.

De tal modo que, aunque el Constructivismo Social le da protagonismo a la realidad concebida comunitariamente, para este proyecto no se tomará en cuenta como sustento teórico, puesto que un pilar fundamental en esta investigación son las prácticas que se realizan fuera de lo formal, hecho que no está contemplado en el constructivismo. Aun así, no se descarta que esta teoría sea idónea para futuros proyectos que cuenten con otras características y objetivos.

La Pedagogía Social

A continuación, se pasa a revisar la teoría de la Pedagogía Social (PS), la cual, a simple vista, puede encajar con la perspectiva de este trabajo de tesis. Se comienza, así, con Ortega (2005), investigador que entiende a la PS como una labor educativa que promueve, dinamiza y persigue la estabilidad y bienestar social a través de la formación de ciudadanos conscientes de sus derechos y obligaciones.

Esta referencia, aunque breve, es una buena pauta para entender que dicha teoría porta un eslogan puramente educativo. Sin embargo, todavía falta agregar el ámbito del estudio, pues aquí solo se nos muestra el de la enseñanza. Para aclarar lo antedicho, hay que hacer una distinción como la que expone Mínguez (2004), quien posiciona a la PS como una disciplina teórica que puede incorporar la reflexión sobre la Educación Social. Es decir, se ponen en juego las prácticas de enseñanza/aprendizaje de y para los profesionales de la educación. Por tal motivo, no hay que confundir a la teoría pedagógica con la directriz social que puede tomar la educación.

Hasta este punto, todavía es necesario esbozar con más claridad a la PS, ente caso, su objeto de estudio. Núñez (2007), por ejemplo, postula a este enfoque como un espacio para

estudiar, así como para desarrollar cuestiones sobre los derechos humanos, la cultura y la economía. De tal modo, este enfoque tiene una visión más amplia que la del constructivismo, puesto que se da pie a tomar en cuenta terrenos que no son solo formales. El lente de estudio se amplía para rescatar elementos que aportan significado a las prácticas de las personas, ya sea de manera individual o grupal.

Del mismo modo, Rodríguez (2006) le da valor a las dinámicas no formales que utiliza cada ser humano durante su formación como estudiante o ciudadano. Así, para él, lo social es un tema que puede abordarse desde lo general a lo particular –o de la sociabilidad a la socialización–. El primero representan a la influencia multifactorial de distintos elementos externos sobre un individuo (de afuera hacia adentro). Mientras que el segundo se refiere a lo que el individuo manifiesta y practica con su actuación en comunidad (de adentro hacia fuera). Tal análisis manifiesta que un sujeto cuenta con un cúmulo de variables que deben ser observadas, incluidas aquellas que están definidas por lo que se hace fuera de la escuela, pues poseen el mismo valor que las formales. En síntesis, es imperativo analizar lo formal y lo no formal.

Ahora, hasta el momento la columna social se ha explicado –sobre todo– desde el trabajo en grupo, aún falta hacerlo desde la perspectiva de lo individual. Por ello, se trae a discusión el discurso de Sáez y Campillo (2013), en donde aparece el concepto de *biografías*. Este término engloba la existencia de diversas intenciones, deseos, objetivos y demás aspectos que están en constante transformación y adaptación según el espacio en el que se observen. Y sus ideas no se detienen ahí, también aportan un argumento para señalar la brecha conceptual entre la PS y la Educación social. Ellos hacen hincapié en que la PS es una ciencia desarrollada por profesores e investigadores universitarios que se dedican a la formación de futuros docentes.

De ahí que, el investigador interesado en adentrarse en el mundo de lo social, debe estar consciente de que se enfrentará a un trabajo complejo de observación y análisis. Dado que, para lograr la interpretación de un grupo, comunidad, círculo o población, hay que mantener un desplazamiento entre cada una de las personas y el grupo. Significa ir y venir

de lo particular a lo general y a la inversa. Lo que se hace con el fin de entender, en su forma más completa, las convenciones desempeñadas por un conjunto de sujetos.

Un ejemplo claro, que explica cómo la participación individual puede tejer dinámicas y convenciones que poco a poco se enlazan de forma grupal para crear una comunidad, es YouTube y sus usuarios. La evolución que ha tenido esta red social en cuanto a productos audiovisuales evidencia muy bien el aspecto dinámico de las prácticas personales. Así, en un inicio era poco común ver productores; la mayoría de usuarios eran consumidores que no contaban con los conocimientos, herramientas o recursos necesarios para crear y compartir un video. Esto cambió en menos de 10 años y de forma radical: las TIC se diversificaron a la vez que se hicieron bastante intuitivas. Tanto, que incluso las personas sin experiencia profesional o sin ser expertos en temas visuales digitales, podían acceder a un programa de edición fotográfica como *Photoshop* o podían descargar un *software* básico de edición de video en un dispositivo digital portátil y comenzar a crear. De esta manera, los que antes solo eran usuarios pasivos, hoy en día pueden ser creadores. Dicho en otras palabras, se deja el papel estático para desempeñar una movilidad participativa.

Con este ejemplo se entiende que un individuo que se inserte en un ambiente tan fluido como el virtual, tendrá una interacción multidireccional. La cual podría modificarse con constancia según lo requieran sus intereses y contextos. Aquí, si se identifican exitosamente dichas dinámicas de interactividad, se puede conseguir una mejor comprensión de las prácticas en grupo. Es decir, se entiende el fenómeno grupal a partir de lo individual.

En la investigación de corte social, este tipo de enfoques es de los más adecuados si se interioriza y maneja adecuadamente. Sobre todo, para no caer en los fallos que han tenido las propuestas formales y presenciales. Al respecto, Núñez (2007, 2013) expresa que, mientras las instituciones educativas sigan generalizando o estandarizando a la población estudiantil, al ignorar la diversidad que existe dentro del aula, la educación se mantendrá estancada en un bache social. Y reflexionan:

Por ello nuestra apuesta es la educación anclada en los procesos de transmisión y adquisición de los patrimonios plurales de la cultura en un sentido fuerte. Deviene, pues, una práctica que pone en acto el derecho de todo ser humano a ser sujeto, esto

es, inscrito en el orden simbólico. La condición es que el trabajo educativo (escolar y social), abandone la noción de *perfiles poblacionales* y se aboque a la atención de los sujetos particulares, pasando los patrimonios culturales y dejando a cada otro la palabra. Si nos alejamos tanto de la vocación uniformizante de los totalitarismos como del idealismo ingenuo de la ilustración (*el saber nos hará libres*), tal vez podamos inventar nuevas maneras de trabajo en las instituciones educativas. (Núñez, 2013, p.11)

Es así que, la óptica educativa actual no debería permitir la exclusión o marginación de estudiantes –no importa cuál sea la diferencia–, puesto que es un hecho que la población ya no está construida por figuras iguales. Lo que antes era un cuadrado formado por muchos cuadrados pequeños, ahora es una forma hecha por un grupo de otras pequeñas formas. De hecho, pensar en *figuras* y *formas* es una consideración que, estandarizadamente o diversificadamente, expone la brecha entre un modelo educativo obsoleto y uno adecuado.

Cabe destacar, que a partir de esta lucha por reivindicar lo humano y lo social en la educación, la PS ha incorporado, a la vez que ha hecho explícita, la necesidad de una enseñanza en derechos humanos. Al respecto, lo dicho por Gómez (2016) es tanto lógico, como pertinente, al ver que la Pedagogía Social existe en pro de los educadores del presente y del futuro, quienes deberían incorporar la educación cívica en sus prácticas. Pues ésta es fundamental para favorecer una sociedad más libre, justa, democrática e igualitaria. Es decir, fomentar en los estudiantes la exigencia y aplicación de los derechos humanos puede abrir una ventana a un mejor crecimiento humano y social.

Como forma de atadura se dará la definición de Mendizábal (2016) de Pedagogía Social, la cual abarca todo lo expuesto hasta ahora sobre el tema. Entonces, según el investigador, esta teoría –a través de la educación social– se encarga de entender la realidad de un grupo determinado a partir de las características y particularidades (culturales, económicas, políticas, familiares, laborales, profesionales, personales, etcétera) de cada integrante para saber cómo abordarlos –ética y cívicamente– y guiarlos hacia la mejora de una comunidad, persiguiendo el bienestar común y la calidad de vida.

Ahora bien, es un hecho lo relevante que es el ámbito social dentro y fuera de cada persona, así sea vista, o no vista, desde la institucionalidad. Sin embargo, falta traer a escena

un elemento que se ha mantenido en segundo plano: el contexto. Factor clave de este trabajo, por lo que se vuelve esencial revisar cómo la PS lo comprende.

En relación al interés del párrafo anterior, se encuentra que Rodríguez (2007) enlaza al contexto con lo social,¹ ya que todos los sujetos –sin excepción– se van a desplazar dentro de un marco de interacciones que irá determinando el entorno particular de todo grupo social. De tal forma que tanto el individuo como el grupo van a delinear el contexto en el que participarán. Para hacer más gráfica esta idea, se trae a la mesa el ejemplo de Ortega, Caride y Úcar (2013) que describen la forma cultural con la que algunos actores sociales han tejido algunas problemáticas educativas. En este caso se hablará de cómo el profesor docente y el profesor investigador, no realizan las actividades que el otro desempeña. Es decir, un investigador no ejecuta la docencia y un docente no efectúa investigación. Este actuar ha mermado la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior, así como en el resto de panoramas formativos.

Para subsanar lo antedicho, la PS propone que el docente y el investigador, desde sus propios conocimientos y habilidades, entablen un ambiente en el que se concilien o armonicen ambas prácticas. En otro orden de ideas, la solicitud es que el trabajo en equipo contribuya a que la sociedad, y por ende la educación, mejoren.

Entonces, tanto formamos parte como somos determinantes de lo que acontece a nuestro alrededor, estamos en un mapa que se va dibujando y trazando constantemente. Esta analogía la utiliza Núñez (2014) para hablar sobre las regiones, zonas, espacios y territorios que albergan un abanico de costumbres, hábitos, dinámicas, entre otros elementos, que varían si se pertenece a una minoría o no. En este sentido, la Pedagogía Social equivale al trabajo de la topográfico, ya que se encarga de observar, registrar y estudiar los detalles de todo lo que se alcanza a ver en un espacio determinado.

En este orden de ideas, se puede ver que la Pedagogía Social es compleja, conceptualmente hablando. Luego, para los fines de esta investigación, y antes de considerarla como apta para ser el marco teórico de este escrito, hay que dar un vistazo a sus elementos como modelo epistemológico. Así, Rodríguez (2006) considera que hay temas clave en la PS que la definen como propuesta. Se presentan en la siguiente lista:

1) *Aprender a ser*, aquí se resalta la individualidad social de un profesor, estudiante o persona. Se promueve lo importante que es observar a fondo a cada uno de los participantes que representan al grupo seleccionado y se debe analizar su personalidad, su rol, su labor, sus intereses, sus prácticas, sus valores, sus actitudes, etcétera. 2) *Aprender a convivir*, esta parte remite a lo grupal, al acto de coexistir en comuna al hacer valer las obligaciones y los derechos que por ley se marcan y que por convención se aceptan. De modo que el estudio del problema amplía su panorama al recuperar las dinámicas que se llevan a cabo en ciertos círculos sociales. 3) *Aprender a hacer*, este tema se abandera con el concepto de cohesión, pues la convivencia entre ciudadanos llega a tomar ciertas tonalidades acorde al círculo social. Este hecho invita tanto a valorar como a respetar cada una de las diferencias que existan, pues la diversidad es algo natural y permanente en cualquier aspecto social. Por último, 4) *aprender a conocer*, éste se liga con el ámbito anterior, pues, para existir o coexistir, hay que tener la apertura necesaria para adaptarse a un ámbito conocido o desconocido. Es decir, se debe hacer conciencia sobre lo multifacética que es la realidad.

Vista la estructura anterior, se aprecia por completo el perfil social que esta propuesta teórica pone como su eje. Esto contrasta con la teoría del constructivismo y el Constructivismo Social, pues abordan esta pieza clave de modos distintos. Entonces, ya se ha plasmado el *qué* estudia la PS, falta describir el *cómo*. Al hacerlo, se comprenderá la metodología de dicha propuesta. En este sentido, se encuentra a Feroso (1989), autor que resalta las características intrínsecas en los procedimientos de la PS:

- 1) *La naturaleza cualitativa*, pues el trabajo de un sujeto como individuo y en sociedad requiere de técnicas e instrumentos más flexibles que indaguen en sus particularidades.
- 2) *La huida del impresionismo subjetivo*, punto que se liga con el anterior dado que la inclinación por el enfoque cualitativo no significa descartar la objetividad. Al contrario, la PS promueve la interpretación de lo subjetivo a partir del sustento de elementos objetivos para tener un mejor entendimiento de la realidad. Esto contrasta con el constructivismo y sus vertientes, ya que sus métodos se desafanan del uso de técnicas e instrumentos estandarizados o provenientes de modelos positivistas-cuantitativos.

3) *El método cuasi-clínico* refiere a la interpretación del individuo en su entorno real, lo cual necesita tanto de un acercamiento como de una observación global que analice al sujeto de adentro hacia fuera y viceversa. Es decir, como una ficha que cuenta con información relevante en su rol de pieza individual y en su papel de pieza en conjunto. Siempre y cuando se encuentre en el tablero que le corresponde, pues, por ejemplo, una pieza de ajedrez no tiene sentido en un tablero de damas chinas. Lo mismo pasa con las personas: deben ser estudiadas en su contexto natural para que sus aportaciones sean lo más orgánicas posibles.

4) *El carácter antropológico*, eslabón lógico por su labor en los procesos de observación e interpretación.

5) *La pedagogía científica descriptiva*, característica que soporta al resto de procesos analíticos, puesto que, a partir de la descripción, se puede generar una mejor comprensión del fenómeno a la hora de exponerlo y explicarlo.

6) *La función crítica* se ejerce con el fin de revisar y cuestionar los escenarios en los que interactúan el profesor y el estudiante, pues hay que recordar que esta teoría es, mayormente, por y para los profesionales de la educación: los futuros educadores. En otros términos, se debe hacer una crítica objetiva sobre el papel y desempeño de los actores educativos. Así, es necesario saber qué, cómo y por qué ejercen ciertas prácticas –eficientes o deficientes–; lo que facilitará el diseño de estrategias que impulsen el desarrollo formativo.

7) *La cultivación de lo corpóreo y lo espacio-temporal*, en la Pedagogía es imposible comprender una realidad si se separa al sujeto de su contexto, su momento y de su existencia física. Esto hace que Planella (2013) reflexione sobre la necesidad de una Pedagogía que considere la diversidad funcional de cada uno de los estudiantes, pues no todos contarán con las mismas condiciones físicas como si fueran hechos en serie. De modo que hacer conciencia en este tema es acertado en una PS.

Estas siete características mencionadas –no son todas, pero sí son las más importantes para los fines de este escrito– son las que pueden fungir como pilares centrales en los cimientos de la Pedagogía Social. De este modo, se entiende que la PS es una teoría que abre su visión a cada rincón del fenómeno social pero principalmente a la rama educativa. A esto se debe

el método que utiliza, pues estudiar lo complejo que es una participación individual y grupal de una persona no es tarea fácil.

Ahora, es importante que aquí también se pongan sobre la mesa las vías de mejora que la PS puede tener, pues éstas facilitan la decisión sobre lo adecuado que sería, o no, considerarla como fundamento de la presente investigación. En primera instancia, Ortega (2005) no rechaza que la postura mencionada sea acertada como guía de proyectos que se desarrollan con una visión educativa. Empero, esto pudo ser adecuado en una época menos globalizada; cuando el flujo de información se enmarcaba únicamente en lo formal. Hoy en día es diferente, puesto que el aprendizaje se genera, también, fuera de la institución. Lo que sucede gracias a la libertad y agilidad con la que los usuarios acceden a la vez que manipulan (para bien o para mal) la información. Por lo tanto, Ortega (2005) acierta al decir que, en la actualidad, es casi imposible pensar que la escuela, con apoyo de la educación social, pueda ser la salvación para lo dinámica y voluble que es la sociedad actual.

A esto hay que sumarle un problema que se ha amplificado con la llegada de las TIC. De este modo, Rabadán y Hernández (2014) consideran que la figura del educador como profesional ha sido y es desvalorada; por lo que su labor no llega a impactar como debería en la sociedad. Este detalle equivale a una enfermedad que ha mermado a la educación. Encima, se ha generado una creencia incorrecta y desviada sobre los beneficios del aprendizaje informal: las personas piensan que en Internet se encuentra todo lo necesario para ser experto en todo. Ciertamente es que, en un caso extraordinario puede ser que esto sea verdad, aunque la realidad es que, aun con las facilidades que ofrecen las herramientas y recursos digitales, la guía de un docente es imprescindible. O, dicho con otras palabras: en un mar de información más profundo y oscuro, es necesario contar con un guía seguro y confiable; que ayude a mantenerse con vida mientras se busca un objetivo determinado.

En conclusión, la PS es valiosa cuando de proyectos educativos se habla. Sin embargo, se ve rebasada por las tendencias y prácticas actuales de los estudiantes. Tienen un entusiasmo por estudiar mucho más amplio. Por su parte, el ámbito social ha minimizado la importancia de fomentar el pensamiento crítico en los ciudadanos, parte indispensable de este proyecto. Encima, esta situación se enlaza a la perfección con el desfase temporal entre teoría

y época, ya que, hoy más que nunca, se necesita de una postura verdaderamente crítica para hacer frente a todos los datos que existen en la red. Es así que toda la información que consume el estudiante debe ser procesada correctamente para transformarla en pensamientos críticos y en conocimiento tanto veraz como confiable.

Para cerrar con este apartado, cabe mencionar que la Pedagogía Social sí puede considerarse como una opción para fundamentar otros proyectos. Pero como esta investigación no puede prescindir de lo crítico, a continuación, se analizará una tercera propuesta teórica: la Teoría Crítica.

Desde lo crítico

La Teoría Crítica

Como se ha observado, cada teoría surge para solventar la forma en que debe ser estudiada una realidad. Esto indica lo necesario que es poner atención a los sucesos históricos y contextuales que rodean al surgimiento de cada propuesta; lo que mostrará la estrecha relación entre estos hechos y el perfil de cada marco teórico. En este caso, la Teoría Crítica surge como respuesta a la lamentable catástrofe ocurrida en Auschwitz: el holocausto. Zamora (2009) menciona que después de este evento la educación ya no podía ser la misma, había que repensar radicalmente la praxis educativa y la reflexión teórica para generar un cambio en la sociedad. Uno que diera paso a la lucha por recuperar el poder en el pensamiento y que pusiera en tela de juicio a las estructuras dominantes que habían perdido credibilidad al doblegar a las personas por la falta de crítica y reflexión.

Así, una de las bases más destacadas para la consolidación de la Teoría Crítica fue la escuela de Frankfurt. Al respecto, Gimeno (1999) considera que la labor de ésta se podía entender como la necesidad de detectar las patologías que aquejan a las organizaciones escolares a través de una observación y una crítica en las actividades docentes y educativas.

Después, hay que señalar que existen dos conceptos clave que estarán anclados en esta teoría, por lo que van a ser una constante en esta revisión: *dominio* y *empoderamiento*. Donde ambos representan el motivo y el objetivo respectivamente, ya que el sentido de la

crítica se vuelve significativo al ser el vehículo para rebasar la frontera del dominio, y lograr el empoderamiento social.

Ulteriormente, otro de los objetivos de la Teoría Crítica es la transformación social. En este caso, Gamboa (2011) indica que es posible alcanzarla a partir del entendimiento de lo que acontece histórica y culturalmente si este se hace desde una postura crítica. Por lo tanto, no solo la educación es atravesada por la necesidad de una mirada de esta índole, sino también lo contextual y lo histórico. Lo que conforma una especie de lente fotográfico que tiene la virtud de captar un panorama más amplio de los fenómenos y problemáticas actuales, sin dejar de lado que el objetivo prioritario es el de alcanzar el empoderamiento.

Hasta aquí, lo social ha sido motivo de discusión en las teorías revisadas en este capítulo, por lo que es momento de revisar dicho factor a partir de la Teoría Crítica. Para abrir este debate, están Noboa y Suárez (2018), quienes manifiestan que hacer ciencia social significa estar *inmerso en un mundo social* porque –como ya se ha aclarado– ningún individuo puede desprenderse del círculo o círculos a los que pertenece. Además, en estos ambientes sociales se pone en juego un intercambio de información y prácticas que dan como resultado formas de pensar, costumbres, valores, hábitos, sentires, actitudes y hasta aspiraciones.

Todo esto se conjuga en un ambiente particular donde la Teoría Crítica indaga y el entorno observado tiene la oportunidad de empoderarse. Asimismo, estos los autores mencionados apuntan a que la observación de lo social debe ser lo más abierta posible. Esto conlleva la existencia de una diversidad de pensamientos que no son estáticos, pues se van modificando con el paso del tiempo. Lo dicho quiere decir que, si el mundo cambia, la persona cambia y viceversa. Por esta razón, Habermas (2007) apunta que el propio proceso de investigación en la Teoría Crítica debe entablarse con el objetivo de conocer un contexto específico, puesto que las generalidades no son aceptables en este enfoque. Sobre esta misma idea Gamboa (2011, p. 48) declara:

La teoría crítica ofrece un esquema de trabajo que supera la simplicidad, los estereotipos idealistas y la rigidez de las conclusiones e interpretaciones convencionales sobre el progreso del conocimiento científico en el ámbito social. El investigador crítico observa los hechos

desde la perspectiva marcada por el momento histórico, cultural y social de su tiempo, los cuales deben ser observados en sus potencialidades y significados para ser comprendidos en el contexto social e histórico en que se produce.

El fragmento citado puede ser explicado con la metáfora de la cámara fotográfica. Así, la Teoría Crítica cuenta con la facilidad de capturar imágenes –o panoramas– lo más amplias posibles. Sin embargo, en este caso no se trata de abarcar un gran escenario, sino de captar el mayor número de detalles de un objeto y de los demás elementos que lo rodean.

De esa manera, no es novedad que varios académicos o estudiantes ocupen su “lente” para enfocar un determinado objetivo, aunque una realidad es que la mayoría lo hace superficialmente. Si no fuera así, quedaría registrado el entendimiento que tienen sobre diferentes teorías y la posibilidad de otros lentes. Aquí es importante mencionar que cada uno de ellos cuenta con la posibilidad de *enfocar y desenfocar* –o de *abarcar y descartar*– un campo particular. Por ejemplo, la perspectiva enfocada por la Pedagogía Social es la de priorizar las prácticas formales y dejar al fondo a las informales, lo que da como resultado una imagen difícil de interpretar si se intenta tener a detalle un cuadro que muestre a ambos elementos.

Por otro lado, también se debe comprender que cada “lente” tiene una diferente capacidad de captura, la cual determina el paisaje que se va a capturar –es decir, si podrá captar a la montaña entera o solo sus faldas–. Tal como ocurre con el Constructivismo Social, perspectiva en la que se descarta lo que sucede fuera del salón de clases, lo que conduce a obtener una imagen que expone solo lo formal; en lugar de tomar una fotografía más amplia que considere las prácticas formales e informales.

Así, la analogía presentada funcionó para exponer de mejor manera la diferencia entre posturas teóricas y sus métodos de estudio, los cuales cuentan con sus respectivos alcances y limitaciones.

A propósito de la Teoría Crítica, ésta se puede visualizar como una escalera de mínimo cuatro escalones: en el primero se encuentra la postura crítica, en el segundo la observación social, después la lucha contra la dominación y por último el empoderamiento. En conjunto, el cuarteto explica la misión de dicha postura teórica: la forma en que se estudia

el entorno (*observación*) se hace a partir de una *postura crítica* que evalúe, identifique, cuestione y desarticule las hazañas de *dominio* que las organizaciones políticas e institucionales realizan sobre la ciudadanía para mantener el control y poder de las masas. Por lo que preparar a los estudiantes con una visión crítica, con voz de lucha y cambio, ayudaría a erigir una sociedad *empoderada*, que tenga la capacidad de demandar y exigir resultados positivos o cambios favorecedores para todos.

Por ello, Noboa y Suárez (2018) señalan que, para conseguir un cambio social, hay que conocer los factores que componen al contexto que se pretende transformar. Además, se necesitará poner en evidencia lo que las estructuras dominantes están realizando. En este sentido, Gamboa (2011) acierta al decir que el enfoque que mejor se adapta a esa necesidad investigativa es el cualitativo, pues posee las técnicas e instrumentos apropiados para registrar los datos necesarios para la interpretación de las relaciones sociales y las formas de pensar. Todo con el objetivo de comprender mejor tanto a los individuos como a las estructuras sociales. Asimismo, recalca que otra finalidad es la de alcanzar un ideal formado bajo los parámetros del mundo, para que día con día esté más alejado de la envergadura de la miseria, el sufrimiento y de, lo que él llama, *la política de engaño*.

Sin duda, contar con los conocimientos, habilidades y actitudes para hacer frente a las tendencias de dominio que existen en ciertas esferas es el eje fundamental de la Teoría Crítica, por lo que se profundizará más en este componente. Para esto, Gimeno aporta a la parte histórica al decir que esta teoría –surgida después de la segunda guerra mundial– buscó, empechinadamente, entablar otros valores y una mejor democracia, pues los acuerdos pasados habían sido distorsionados por un movimiento nacional de autoritarismo y dominio.

En consecuencia, para subsanar el daño dejado por aquellos acontecimientos bélicos, aparece el pensamiento y la postura crítica como las herramientas indispensables para desarticular los actos de dominio que se han ejercido a lo largo de la historia. Es decir, con el paso del tiempo la educación sobre valores y derechos humanos ha ido ganando terreno. Y aunque esta perspectiva es bastante benéfica, surge un nuevo problema que, a la fecha, ha prevalecido: el capitalismo y sus repercusiones sobre la sociedad.

Sobre este aspecto, Saviani (1984) explica que la escuela debería de ser aquel templo que forme ciudadanos con la capacidad de desenmascarar lo que el capitalismo está haciendo, en lugar de ser una institución que solapa y encubre los actos negativos de dicho sistema. Asimismo, menciona que una de las maneras con las que este esquema domina a las personas es a través de la marginación. En este escenario, la escuela puede elegir –lo cual no debería ser el caso– uno de dos senderos posibles: uno conduce al lado crítico, donde se puede eliminar la marginación; el otro, es reproductivista, cuestión que la fomentaría. Él menciona:

En relación con la cuestión de la marginalidad arribamos al siguiente resultado en tanto las teorías no-críticas pretenden, ingenuamente, resolver el problema de la marginalidad a través de la escuela sin conseguir éxito jamás, las teorías crítico reproductivistas explican la razón del supuesto fracaso. Según la concepción crítico-reproductivista el aparente fracaso es, en realidad, el éxito de la escuela; aquello que se juzga como disfunción es, más bien una función propia de la escuela. En efecto, siendo un instrumento de reproducción de las relaciones de producción, la escuela, en la sociedad capitalista, necesariamente reproduce la dominación y la explotación. De ahí su carácter segregador y marginador. De ahí su naturaleza selectiva (Sabiani, 1984).

Cierto es que, la escuela, por estar sujeta (económica y políticamente) a los índices o estándares de los organismos capitalistas, es propensa a caer en la reproducción y marginar tanto a sus estudiantes como a jóvenes que desean estudiar. Por ello, Saviani (1984) proclama a la educación crítica como la bandera que todas las instituciones formativas deberían tener con el fin de ofrecer una educación de calidad.

Por otra parte, Zamora (2009) hace hincapié en otro factor usado por el capitalismo para mantener el dominio en la sociedad: el entretenimiento a través de los medios de comunicación. En este sentido, algunos ritmos musicales, las imágenes que emite la televisión, los numerosos anuncios y demás productos comerciales son las vías por las cuales los canales comunicativos se enraízan en las mentes de las personas, de forma tan profunda, que pierden su pensamiento crítico y se encierran en el conformismo. Esta idea, en una época en la que la cantidad de información es abrumadora para el usuario, es la indicada para ver los estragos de la velocidad con la que avanza el capitalismo.

Además, los medios tienen un poder de influencia tan amplio y acelerado, que son los que deciden lo que será o no tendencia. Aquí se puede hablar de los casos de *Mercado Libre* o *Amazon*, cuya funcionalidad es la de recomendarle al consumidor qué productos o servicios necesita adquirir. Lo cual realizan a través de un algoritmo que guarda información sobre las preferencias del potencial comprador, por lo que, prácticamente cualquier ofrecimiento parecerá ser algo que necesite el internauta. Así, existen alianzas entre este tipo de plataformas, que tienen como objetivo las ventas, con empresas que guardan datos de navegación –como *Facebook*, *Instagram* o *Tiktok*, lo que facilita las sugerencias a ofrecer.

De ahí que la educación, en un mundo capitalista, se ciña a lo dicho por Castro (2004): debe tener como base a una Pedagogía que configure al sujeto como un actor que identifique los escenarios de dominación para que pueda cuestionarlos y no dejarse influenciar negativamente por ellos. Esto detalla el *para qué* la Teoría Crítica investiga, se esfuerza por describir, dar significado y entender un determinado fenómeno desde su contexto y los factores que influyen en él. Todo lo cual lo hará con el objetivo de generar propuestas de cambio favorecedoras que, además, se ajusten a la realidad de las personas insertas en el círculo que se pretende potenciar. Y no se debe de olvidar que siempre debe estar presente el pensamiento crítico en cada uno de los involucrados: estudiantes, docentes, directivos, administradores, padres de familia, así como el resto de los implicados (Gamboa, 20011).

Un ejemplo de trabajo en colectivo que busca erigir la educación a niveles más altos, puede ser visto en Gamboa (2001), quien reflexiona sobre el uso de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La sugerencia aquí es que, antes de dejarse llevar por el capitalismo, todos los interesados deben evaluar si las herramientas y recursos tecnológicos son realmente aptos para aplicarse en clase con la finalidad de generar las soluciones que prometen.

Lo antedicho es solo un ejemplo de varios que promueven las hazañas del pensamiento crítico; ya que existen más campos en los que la Teoría Crítica tiene cabida. En relación a esto, Gimeno (2012) hace una recapitulación sobre los temas recurrentes en las investigaciones basadas en esta teoría:

- 1) Los que cuestionan los procesos normativos de integración social. De modo que se ponen a discusión los espacios de interacción cultural y se evalúan las concepciones axiológicas y normativas.
- 2) Los que cuestionan al capitalismo y al trabajo, lugar donde se estudia la relación entre trabajador y empresario para esbozar cómo ambos han sido beneficiados o afectados.
- 3) Los que cuestionan las nuevas formas de familia, aquí, se busca identificar cómo las nuevas generaciones forjan otras maneras de ver los roles de género y el concepto de familia.
- 4) Los que cuestionan los efectos que han tenido los medios de comunicación sobre la cultura, ya que la definición de esta noción ha sido manipulada y distorsionada por el capitalismo con el propósito de vender ideales y comercializar determinadas prácticas.
- 5) Los que cuestionan las transformaciones del estado de bienestar, donde se analizan los movimientos y acciones que tratan de reivindicar los espacios públicos y a la sociedad civil.

De esta forma, se logra apreciar que el pensamiento crítico valora al entorno para orientarlo hacia una sociedad más ética, democrática y libre. Justo este último concepto es el que abre una de las vertientes contemporáneas de la Teoría Crítica. Así, aparece la perspectiva crítica de Paulo Freire, quien abogaba por reforzar la curiosidad del niño y la capacidad de decidir por sí mismo a partir de su contexto. Es decir, dejar que el infante sea libre pero consciente en su actuar. Sobre esta idea, Nayive y León (2005) señalan que la nueva educación para la vida tiene que ser reflexiva, cooperativa, respetuosa, integradora, ambientalista, así como necesariamente crítica, lo que facilitará alcanzar la meta de una sociedad más libre y emancipada.

Por último, es un hecho que la Teoría Crítica pone en su sitio a los modelos educativos que tropezaban con estrategias obsoletas, deficientes o contraproducentes. Es así que esta postura, gracias a su esfuerzo por recuperar la capacidad de argumentación y de decisión en las personas, se encuentra vigente en una actualidad dominada por la información mediática proveniente de distintos organismos de poder. De hecho, es aquí en donde se puede encontrar su punto débil, ya que, la prioridad es estar pendiente de las prácticas dominantes, por lo que falta se le ponga atención a las *praxis* de lectura y escritura –o bien, de consumo y

producción— pues es ahí donde el pensamiento crítico necesita hacerse presente. En conclusión, esta teoría puede servir como una piedra angular de todo el sustento teórico que se utilizará en este trabajo de tesis, cuyo tema de investigación es la lectoescritura.

Empero, todavía es posible encontrar una teoría que gira en torno a lo crítico, pero se enfoca mucho más en lo educativo. Por lo que a continuación se expondrá sobre ella, con la finalidad de estimar si ésta encaja mejor con este escrito.

La Pedagogía Crítica

Como se ha notado, cada una de las teorías revisadas está más cerca de ser completamente compatible con este proyecto según su orden de aparición —lo cual no descarta que sean un buen elemento teórico para sostener otros temas de investigación—. Por lo que dicho sendero ahora conduce a la Pedagogía Crítica. Postura que también se vincula estrechamente con la escuela de Frankfurt; en la que sobresalen autores como Habermas, Adorno, Horkheimer, entre otros, pero que se inclina hacia los postulados de Paulo Freire. Esto resulta en una teoría con fines de justicia social y empoderamiento en los ámbitos económicos, políticos y culturales (Magadenzo, 2003).

Asimismo, González (2007) agrega que, si bien la Pedagogía Crítica se centra en las cuestiones de *dominio* y *empoderamiento* su núcleo principal es la búsqueda de la libertad de decisión y pensamiento que propone Paulo Freire. Dicho con otros términos, para romper las cadenas de domino y conseguir la libertad a través del empoderamiento, hay que observar el entorno, la realidad que nos rodea y analizarla desde perspectivas científicas; para luego realizar actividades que ayuden realmente a la comunidad. Es decir, llevar a cabo un proceso de práctica – teoría – práctica (Ortega, 2009). Justo por este hacer, investigar y hacer, es que Ordóñez (2002) ve a la Pedagogía Crítica no solo como una escuela pedagógica, o como una teoría, sino que visualiza una actitud que se consolida y aplica en una época específica que requiere se pongan manos a la obra, se asimile y continúe con el trabajo práctico.

Es por ello que autores como Alvarado (2007) definen a esta teoría como una práctica que construye el conocimiento desde la problematización y a partir de la lectura crítica de la

realidad sin limitarse a la simple transmisión de saber. Con ello se podría eliminar la educación bancaria que solo reproduce la pasividad en el pensamiento. Asimismo, Mirabal (2008) agrega que la Pedagogía Crítica se sustenta de componentes éticos, políticos y metodológicos los cuales buscan desarrollar en las personas una conciencia crítica que les permita reconocerse en el mundo para poder transformarlo.

Aquí se puede retomar la idea del lente fotográfico y decir que el de la Pedagogía Crítica tiene una amplia capacidad de captura, ya que logra captar una vasta cantidad de objetos. En este caso, factores políticos, económicos, culturales y educativos que influyen en la sociedad y que una realidad particular. Además, este lente cuenta con la facilidad de enfoque y desenfoco flexible, puesto que da la oportunidad de seleccionar qué partes detallar y qué otras difuminar con el fin de lograr un estudio concentrado que no elimine tajantemente las otras partes que están alrededor.

Para ejemplificar, se expondrán algunas problemáticas que aborda la Pedagogía Crítica. Para esto se utilizará la lista hecha por Ordoñez (2002): en primer lugar está la importancia de usar el método dialéctico en lugar del lógico formal; sigue la búsqueda de una educación liberadora, la propuesta de una educación como acción liberadora, la discusión y superación de los problemas positivistas, la superación de la dicotomía teoría y práctica, dar la importancia necesaria al contexto histórico – social, superar la disyuntiva entre docencia e investigación y cuestionar la relación entre ciencia y poder.

Estas problemáticas son solo algunas de todo el abanico que puede existir –el cual es muy amplio–, pero sirven como premisa para entender que en esta propuesta se apuesta por la parte práctica y la parte teórica. Así como por poner en tela de juicio cualquier elemento a partir de su análisis histórico y social. Esto es a lo que Romero (2002) se refiere cuando habla de poner atención a las representaciones simbólicas y a la vida cotidiana de los individuos; al igual que a las relaciones materialistas de dominio. Asimismo, el autor explica que esta dinámica se puede extrapolar al ambiente académico si se toman como objeto de estudio a los profesores y estudiantes.

Aquí se puede hacer una reflexión que apuntale hacia los problemas que existen en un entorno específico, en este caso el educativo. Por ejemplo, está lo que podría reconocerse

como una especie de comercialización del conocimiento. Práctica que se puede reconocer en el ambiente impreso. Aquí se entiende que un libro tiene cierto valor por su trabajo de edición, impresión, divulgación y publicidad. En un ambiente digital esto es diferente: la producción y la divulgación de libros, artículos u otro tipo de materiales digitales se ha incrementado a un volumen impresionante que no requiere de la inversión de pagos elevados como en lo físico. No obstante, se restringe el acceso a estos documentos si no se realiza un pago. Esta problemática abre un debate que aboga por la libertad del conocimiento, ya que solicitar una remuneración económica para poder acceder a cierta información científica, solo reproduce prácticas de privilegio y discriminación.

Sobre este hilo que sigue el camino de la discriminación, González (2006) menciona que este mal también puede darse dentro del salón de clases cuando las propias instituciones o el profesor mismo rechazan a los estudiantes, o bien, los divide en beneficiados y subordinados. Así, es por situaciones como las planteadas que Ramírez (2008) resalta la labor que tiene la Pedagogía Crítica en el sistema educativo, cuyo objetivo es propiciar el reconocimiento del sujeto en su actuar como individuo y como ciudadano para ser un agente de cambio social. O dicho en otros términos, se debe fomentar un espacio donde los problemas individuales y colectivos se analicen desde la teoría y la práctica, con la visión de humanizar y liberar a la educación. Por lo que Ramírez (2008, p. 19) menciona:

Asumir la pedagogía crítica en el contexto de la educación es pensar en un nuevo paradigma del ejercicio profesional del maestro, es pensar en una forma de vida académica en la que el punto central del proceso de formación considera esencialmente para quién, por qué, cómo, cuándo y dónde se desarrollan determinadas actividades y ejercicios académicos. De igual manera, asumir este paradigma constituye un punto de partida que conduce a que la escuela interiorice el marco político de la educación, es decir, este paradigma es una base para que el sistema educativo, en su conjunto, fortalezca la crítica sobre las formas de construcción del conocimiento y sobre las maneras en que ese conocimiento se convierte en fuerza social.

A partir de esta concepción de la Pedagogía Crítica –y con base en las líneas de otros autores– se propone una descripción de lo que esta teoría expone y busca: la formación de personas con la capacidad de hacer frente con voz crítica, analítica y reflexiva a cada uno de los retos

sociales que generan una actualidad capitalista y de desigualdad. Ahora bien, este breve esbozo es compatible con los conceptos que Gómez y Gómez (2011) consideran como provenientes de los ejes de dominación y empoderamiento que se presentan tanto en la Teoría Crítica como en la Pedagogía Crítica. Se encuentran así las nociones de resistencia, liberación, emancipación, concientización, problematización, participación y transformación. Este esquema permite reafirmar los dos ejes que se han estado siguiendo: la dominación y el empoderamiento, por lo que, aquí también se profundizará en ambos elementos.

En relación al primer término, Gimeno y Aragón (2013) recalcan que, si realmente se desea una transformación social, hay que empezar con la escuela, así como con todos sus participantes. Es decir, se busca que los docentes, orientadores, administrativos, directivos, supervisores, apoyos docentes, padres de familia, estudiantes, prefectos, etcétera; se hagan responsables de su papel y función para ejercerlos de la mejor forma y desde una postura crítica. Así, se podrán alumbrar las fisuras del sistema educativo para reivindicarlas a partir del diseño de estrategias coherentes entre la teoría y la práctica. Aquí, este tipo de prácticas educativas se torna relevante cuando se revelan los aparatos de dominio que se han desarrollado a lo largo del tiempo y que han sido difíciles de desarticular. Por ejemplo, Orozco (1996) ya advertía sobre el nivel de exclusión en la toma de decisiones sociales de la época, donde la burguesía, a pesar de ser una pequeña parte de la población, era la que decidía en su nombre y en el del proletariado; sector con más individuos. Aquí cabe preguntarse, estas acciones, ¿por qué no fueron el blanco de ningún tipo de disgusto masivo? Esto a pesar de que, en la mayoría de los casos, las decisiones que se toman son a favor de los que dominan, sin importar si se afecta o no a los demás ciudadanos que no tienen sus privilegios.

La respuesta a dicha interrogante está en los medios de comunicación, que, como camaleones, se mezclan en el entorno de las personas con la finalidad de conformar parte de su realidad para plantar ideas, discursos o aspiraciones que están diseñadas por los grupos de poder. De esta forma, el control se disfraza de entretenimiento y publicidad. Esto conduce a que parte del esfuerzo educativo se concentre en la liberación. A la cual los individuos pueden llegar a través de la formación de audiencias que sepan cómo consumir cualquier contenido

sin verse influenciados. Es decir, la misión es que, desde la postura crítica, se deconstruyan las representaciones que emiten los medios de comunicación y se pongan a circular las propias (Orozco, 1996).

Después, cabe agregar, que otro tipo de marginación es la que se práctica al no aceptar la diversidad cultural o social. McLaren (1994) lo define como una intolerancia dirigida hacia la multiplicidad de voces de aquellos marginados, sometidos u oprimidos. Aspecto que debe erradicarse lo más pronto posible, pues es inminente la llegada de un mundo más diversificado.

Prácticamente, todas estas medidas para luchar en contra de los sistemas dominantes buscan el empoderamiento. Al respecto, Duhalde (2008), detalla que no debe confundirse a la pedagogía *del* oprimido con una pedagogía *para* el oprimido. En otras palabras, los profesionales de la educación deben prepararse –y a la población– para vivir y no solo para sobrevivir. Pues caer en este estado significa entrar en el conformismo. Por otro lado, Aubert y García (2009) aconsejan que, para no caer en esta circunstancia, el sistema educativo debe romper los paradigmas que controlan, marginan y desplazan a distintos grupos sociales. Respecto a esto, una de las dinámicas que debe cambiar, da manera urgente, es la evaluación que únicamente cuantifica y mide individualmente “la capacidad” del alumno, o del trabajador, para asignarle un determinado lugar o puesto. Esta forma de valorar el desempeño de una persona es incompleta y castigadora, ya que a partir de un número se da por sentado lo que un individuo es capaz de hacer o no. Ayuste (1997) denominó a este actuar como una educación instrumental, la cual se centra en potenciar el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas; lo que deja de lado cuestiones relacionadas con la personalidad, lo comunicativo, la participación social, la autoestima, las relaciones interpersonales, entre otras.

Entonces, ya sea para cuestionar las prácticas de exclusión, para consumir con criterio el contenido de todos los medios de comunicación, para no mantener una actitud de conformismo o para pensar en una forma más integral de evaluación, la Pedagogía Crítica va a jugar un papel crucial; ya que tiene como tarea proporcionar los conocimientos, actitudes y herramientas para construir un nuevo ciudadano. Y este también formará parte de la construcción de un nuevo mundo (Mirabal, 2008).

A estas alturas, es evidente que la Pedagogía Crítica tiene como escudo y lanza al pensamiento crítico por ser el que, a partir de relacionar lo histórico y lo social, observa e interpreta al contexto y a la realidad que rodea a los sujetos. Así, se tendría la información suficiente para saber qué exigir y qué cambiar (Ordóñez, 2002). Asimismo, Duhalde (2008) acierta en decir que este pensamiento crítico, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, tiene que alinearse con el bucle práctica – teoría – práctica, pero adaptado a la reflexión – acción – reflexión. De modo que solo así, el pensamiento crítico tomará fuerza y tendrá poder de impacto.

Ahora, otro aspecto relevante de esta propuesta teórica es el análisis que hace sobre el contexto. Al respecto, Alvarado (2007) expone que contextualizar de forma creativa es hacer tributo a la pedagogía que Freire dejó como legado; lo cual debe hacerse con objetividad, puesto que *observar* el contexto no debe confundirse con *juzgar* el contexto. Donde la línea entre una y otra es muy delgada a la hora de entender las prácticas, lo que requiere de una postura lo más neutra posible y de la no reproducción de ideas que están arraigadas en nuestro particular contexto (Mirabal, 2008). Dicho en otros términos, es aplicar estrategias metodológicas que nos guíen hacia el entendimiento de la diversidad de intereses y culturas del alumnado, del profesorado o de la población en general. Lo importante es descifrar los mensajes explícitos y subliminales de su realidad (Carmona y Ibáñez, 2011). Por esta razón, Ortega (2009) especifica que contextualizar también significa reconocer las diferencias de género, clase, etnia, sexo, condiciones y demás partes que, en conjunto, orientan el desarrollo de conocimientos, prácticas, saberes o dinámicas socioculturales.

Sin duda, la Pedagogía crítica apuesta por ser un lente que capture la mayor cantidad de elementos sin perder ningún tipo de información con el desenfoque. Así, su esfuerzo por entender los fenómenos sociales desde su naturalidad y complejidad nos conduce a aceptar – por ahora– a esta propuesta teórica como la más viable para sustentar esta investigación. Ya que, además, invita a reflexionar sobre la lectoescritura.

Por ejemplo, Gómez y Gómez (2011) señalan al proceso de alfabetización como un medio para construir y ejercer un pensamiento de resistencia, liberación y transformación. Pues, en definitiva, la lectoescritura, al ser parte del contexto y de la cultura, puede ser

fomentada para abrir paso a una dinámica social que contrarreste las prácticas deshumanizantes. Es decir, se da pie a la conformación de lenguajes y códigos tanto críticos como liberadores. En este sentir, Cardinale (2007) apunta hacia una educación que forje estudiantes universitarios con los conocimientos necesarios para que empleen una lectura y una escritura eficiente de su entorno, así como de todo los materiales y objetos que se pueden codificar y representar a través de un lenguaje específico. Ya que, solo así, sería posible sustentar el pensamiento crítico que tanto busca esta teoría pedagógica.

En relación con lo mencionado, se puede señalar una evidente dificultad que tienen los jóvenes y adultos modernos para ir más allá del nivel formal de lectura y escritura. Es así que la mayoría de los estudiantes no leen ni escriben más allá del requisito. No interpretan, no dialogan, ni mucho menos desarrollan un ejercicio crítico, por ende, su conciencia social se queda estancada y es sobajada por un estado peligrosamente dominador (Alvarado, 2007).

Por esto es que la Pedagogía crítica se adapta bastante bien al objetivo del presente escrito. Pues está en armonía con la importancia de lo social y de lo crítico. Encima, contempla la observación, captura y análisis del fenómeno a partir del contexto completo, con todos sus detalles y minucias, que envuelve a un sujeto. Es decir, este lente no se fija solo en el entorno educativo o formal –como en el Constructivismo Social y la Pedagogía Social–, sino que la Pedagogía Crítica también abarca lo que sucede fuera de lo institucional y de lo informal, pero poniendo siempre como piedra angular a la perspectiva educativa.

En consideración de lo dicho, Gadotti (2002) hace una serie de tesis en donde recapitula la construcción del conocimiento a partir de la línea de la Pedagogía Crítica que Paulo Freire fomentó en su época. A continuación, se presentan en forma de pregunta con su respectiva explicación: *¿qué saber?*, aquí se destaca la acción de leer al mundo para reconstruir lo que se sabe y con ello transformarlo; *¿cómo te conoces?*, en la que se postula al interés, al gusto y al deseo como un detonantes para el aprendizaje, por lo que el conocer qué corresponde a nuestro agrado, llega a ser primordial; *¿qué saber?*, donde se habla sobre lo esencial que es enseñarles a los estudiantes a discriminar la información basura de la veraz y confiable que existe en una actualidad fluida; *¿por qué reunirse?*, en esta se responde a una dinámica social que invita a la construcción de redes entre pares con el fin de desarrollar el

conocimiento. Asimismo, está el punto de *conocimiento e interés*, es decir, se vuelve imperativo regresar a los estudiantes la motivación por aprender, así poco a poco se erradicará la idea de que ir a la escuela es un proceso aburrido y tedioso. Por otra parte, está el punto de *todos pueden hacerlo*, donde se pone en un mismo plano a las personas, puesto que durante toda la vida somos aprendices constantes. Por último, está el punto de *solo el conocimiento compartido es conocimiento válido*, este, se considera, no necesita explicarse.

Prácticamente esta forma de concebir y observar a la labor educativa, así como al papel específico que deben desempeñar los estudiantes y los profesores, es la manera en que este proyecto desea abordar al problema de investigación presentado. Pues, al identificar las prácticas letradas de los universitarios, se nota la necesidad de un accionar que contemple lo complejo y lo amplio del proceso de la lectoescritura en un ambiente visual y digital. Empero, hay que ser objetivos, la Pedagogía Crítica *es* el cimiento sólido en el sustento teórico de esta investigación, pero no puede ser la teoría principal, ya que se necesita un discurso teórico que abarque lo social y lo crítico, pero que al mismo tiempo esté enfocado en temas de lectoescritura. Lo anterior es requisito indispensable, pues la meta es lograr un diseño de categorías de análisis preciso. En este sentido, a continuación, se realizará la revisión de la teoría de los Nuevos Estudios de Literacidad y se explicará cómo ayuda a alcanzar este último punto.

Nuevos Estudios de Literacidad (NEL)

Esta teoría posee el eje crítico que la presente investigación requiere para funcionar. Además, al tratarse de Literacidad, incorpora la lectura y escritura a partir del entorno de las personas, lo que duplica su valor para la indagación que se realiza. Cabe mencionar que, esta propuesta de los NEL no es exclusiva del área educativa, sino que también se ha aplicado en otros campos disciplinares como la psicología, la sociología, la antropología, así como en la lingüística, por lo que su uso puede tener distintos enfoques y resultados.

Luego, se debe mencionar que el título original de los NEL es *New Literacy Studies*, en inglés. Sin embargo, dentro de la mayoría de los documentos que utiliza esta teoría, no se

explica el porqué de este nombre; más bien, se describe el objetivo y es todo. Esto muestra la poca comprensión del término en sí. Por ello, aquí nos damos a la tarea de aclarar lo anterior, espacio en donde, además, se hará hincapié en el concepto de “nuevos” y “literacidad”.

Se empieza con el factor de la traducción. Así, el término *literacy*, pasa al español como *literacidad*, cuando en realidad –ya lo hemos revisado– no se trata de esta idea, sino de *alfabetización* o *alfabetismo*. Por lo tanto, hablar de *New Literacy Studies* más bien se trata de “nuevos estudios sobre *la alfabetización*”.

Después, aquí entra ya en juego el significado de la palabra “nuevos”. En este caso, no es que los NEL sean una teoría nueva, sino que, más bien, se trata de una *nueva* mirada hacia la alfabetización. Esto se puede ratificar en lo escrito por autores como Scribner y Cole (1981), quienes desde los ochenta ya vislumbraban la necesidad de modificar los procesos de alfabetización en las escuelas; los cuales no estaban teniendo el éxito deseado. Esto hizo que se volviera imperativa la aplicación de un nuevo esquema, cuyo fin fuera una lectoescritura que desarrollara personal y profesionalmente a la población.

Es por eso que la forma de trabajar la alfabetización era vista como una mirada “nueva”. De esta manera, autores como Camitta (1993), Gee (1999) y Kress (2003) realizaron un trabajo reivindicador sobre los modos de enseñar a leer y a escribir. Así, los NEL son parte de esta vanguardia en donde la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura pasaron de ser únicamente actividades institucionales al llevarse a campos más informales. Esta idea es expuesta Barton y Hamilton (1998) investigadores que destacan lo esencial que es estudiar las prácticas letradas desde una visión que vaya más allá de lo académico, con el fin de recabar la mayor cantidad de datos posibles. Así, esta información facilitará un entendimiento más orgánico de lo que pasa en un grupo de personas específicas.

Los autores desarrollan más este punto y, con el paso del tiempo, establecen que, un sujeto, al ser integrante de un contexto determinado, tendrá la capacidad de realizar diferentes actividades de aprendizaje dentro y fuera de la escuela. En especial en una época donde la información es bastante fluida y masificada. Por esta razón, aparecen diferentes *dominios*, en los que cada persona ejecutará una forma diferente de leer y escribir. Éstos pueden ser el

campo laboral, familiar o religioso. Ambientes en los que una persona va a desempeñar una lectoescritura específica que se adapte a los códigos que demanda cada uno.

Este último punto se conecta con la reflexión sobre el contexto que se ha hecho en este trabajo: hablar sobre el entendimiento de la lectura y la escritura en cada uno de sus ambientes –no solo en lo formal o educativo– es comprender que se requiere de una observación amplia. En este sentido, Street (1993), Kalman (1999) y Hernández (2014) explican que el abordaje contextual debe recopilar aspectos culturales, ideológicos, de hábitos, costumbres, económicos, políticos y los socialmente propios de la comunidad. Todo este panorama hará que se definan ciertas prácticas de lectoescritura que permitirán una mejor comprensión de las mismas.

Esto queda mejor explicado por Cassany (2008). Él divide a las prácticas de lectura y escritura en dos partes: una llamada *prácticas dominantes* que abarcan la aplicación de estos procesos en ambientes formales como la escuela, el trabajo o la religión. Mientras que, por otro lado, están las *prácticas vernáculas*, o las tareas que suceden fuera de lo formal, en entornos como la convivencia entre amigos o en momentos de ocio personal. Entonces, en conjunto, estas prácticas dominantes y vernáculas, representan el cómo, el por qué y el para qué, una persona o un determinado grupo de sujetos, crea y desempeña ciertas lectoescrituras.

Ya hecho el anterior recorrido, se puede formular la siguiente pregunta: ¿por qué en español se prefiere el concepto de literacidad y no el de –por ejemplo– nueva alfabetización? Con el sendero que se ha hecho, se puede inferir que la principal razón es que en Latinoamérica la alfabetización sigue estancada en un bache conceptual que considera a la lectoescritura en un nivel instrumental. Donde el objetivo es la comunicación efectiva y nada más. Por lo que, hablar de nuevas alfabetizaciones puede no llevar a nada y ni siquiera provocar algún efecto positivo. Así, la aparición y la aprehensión de un término innovador, como el de literacidad, puede traer consigo una nueva conciencia sobre lo que realmente implica leer y escribir el entorno.

Entonces, se llega al entendimiento de que los NEL trabajan la comprensión de la lectoescritura a través de contexto, a la vez que toman en cuenta prácticas letradas dominantes y prácticas letradas vernáculas. Puntos a favor para los fines de esta tesis. Sin embargo, hace

falta ver en dónde queda la perspectiva crítica. Así, aparece en escena Cassany (2006), quien ha trabajado el concepto de literacidad crítica a partir de la Pedagogía Crítica de Paulo Freire. Con sus preceptos, es posible identificar que en los NEL la parte crítica es indispensable, ya que sin ella el individuo no podría hacer frente al mar de información que existe dentro y fuera de Internet. De este modo, se vuelve indispensable su fomento en los espacios formales, para después trasladar a los espacios informales. Para reafirmar, se puede utilizar la siguiente cita:

Una lectura analítica y crítica implica más que simplemente leer el texto, más que sólo codificar el significado de lo escrito; es una habilidad, es un conocimiento, es una actitud, es un conjunto de valoraciones y percepciones que se ponen en juego al momento de leer, adquirir y asimilar las ideas de un autor impregnadas en las líneas. No es una tarea muy fácil para todo estudiante, este tipo de lectura se tiene que ir fomentando y desarrollando poco a poco; en este camino el profesor es clave para fomentar dicho tipo de lectura, así como también el alumno es importante, ya que debe tener la intención y el compromiso para aprender y al mismo tiempo disfrutar del proceso de aprendizaje. Asimismo, es importante aclarar que no descartamos la influencia de todo el contexto que rodea al estudiante (cultural, social, económico, político, religioso, familiar, escolar) en el camino de la adquisición de los saberes, actitudes y estrategias necesarias para poder poner en juego –o no– una lectura analítica y crítica (Aguilar, 2016, p. 31).

Así es cómo la parte crítica se mantiene como una constante, cuya presencia es fundamental en una época sobrepasada por el exceso de información, los medios de comunicación análogos y digitales, las dinámicas capitalistas, así como por las actitudes de una sociedad indiferente a las consecuencias de sus actos.

Es por ello que Aurora (2016) indica que la enseñanza de la literacidad no tiene que quedarse en el aula, sino que hay que extenderla al círculo familiar o al gubernamental. En este ámbito, por ejemplo, se le puede exigir al estado una educación de la lectura y la escritura crítica, reflexiva y transformadora. En lugar de una que mantenga viva la dinámica de personas pasivas o indiferentes que son objetivo fácil para los grupos de poder.

Sumado a esto, está la postura de Compton (2009). En la cual se enfatiza lo imperioso que es la investigación de la literacidad que toma en cuenta la raíz cultural de las personas;

puesto que en ella existen distintos elementos como la identidad, las convenciones sociales y lo orgánico de las prácticas letradas. Asimismo, señala que, en el plano educativo, los docentes deben velar por este tipo de estudio, uno que contemple la gama de experiencias formales e informales, pues todas tienen valor. Es decir, las dinámicas informacionales que se dan tanto dentro, como fuera de la escuela, tendrán un significado y un sentido que, al ser entendidos y bien interpretados, pueden favorecer el crecimiento de las personas.

Ahora, en cuanto a los objetivos de los NEL, estos pueden ser ilustrados con los estudios de Gísladóttir (2013). Ella aplicó esta teoría al analizar el proceso de aprendizaje que desarrollaron algunos niños sordos de secundaria al momento de aprender islandés. Ahí, la investigadora registró resultados positivos cuando las tareas y contenidos se relacionaron con las formas tanto de ser como de actuar de los alumnos.

En este sentido, Hernández (2018) expresa que la educación letrada debe ser un proyecto que cultive en las personas la capacidad de levantar la voz y el que tengan la disposición de pensar y hablar por sí mismos. Es así que este pequeño fragmento sirve para relacionar la Pedagogía Crítica con el modo en que se abordan los NEL en este escrito. En este orden de ideas, los últimos son el fundamento para diseñar las categorías de análisis, mientras que la Pedagogía Crítica fungirá como base de todo.

Para finalizar, se puede decir que la revisión teórica de las cinco posturas condujo al hallazgo de la visión que mejor se adapta a los objetivos de este escrito. Y aunque algunas son más funcionales que otras –para los intereses internos del presente texto– sí cabe aclarar que el valor de cada una no se demerita, ni se consideran imprácticas.

De este modo, la Teoría Crítica fue la primera en encajar con los objetivos planteados, pues ofrece una perspectiva contextual verdaderamente integral, compleja y amplia; pues considera que el aprendizaje de las personas no se ve enmarcado únicamente por lo formal, sino que intervienen muchos más elementos que son igual –o más– significativos de lo que pudiera suceder dentro de un aula. Después, al pasar a la Pedagogía Crítica, hubo una mayor afinidad, ya que ésta valoriza positivamente el estudio del contexto desde lo social, lo histórico, y lo cultural. Es decir, pone en la mira todo aquello que pueda envolver a una persona.

Sin embargo, a pesar de la acertada filiación entre la Pedagogía Crítica con esta investigación, fue necesaria una mayor consolidación del fundamento teórico, lo que condujo a la revisión de los Nuevos Estudios de Literacidad. Lo que trajo consigo que se pusiera el ojo en las prácticas letradas –tanto dominantes como vernáculas– de los estudiantes, lo que será fundamental para la redacción de las categorías de análisis propuestas por este trabajo.

En conclusión, el marco teórico de este proyecto reside en la Pedagogía Crítica y en los Nuevos Estudios de Literacidad. Donde la primera es el cimiento y los segundos los pilares. Así, se conforma una estructura sólida que sustenta los objetivos de la presente investigación.

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA Y MÉTODO

En este capítulo se hará una exposición sobre el método y la estrategia metodológica que se siguieron para llevar a cabo este proyecto, en donde se hará hincapié en el trabajo de campo. Antes de iniciar, es importante mencionar que el método en sí, es un proceso transversal que aparece desde el inicio y hasta el fin del proyecto, por lo que la descripción y explicación del cómo se ha construido la investigación, es fundamental. Por lo tanto, dentro de este apartado, se presentará la estrategia metodológica que se configuró para el trabajo de campo; para después, mostrar el método que se ha seguido en el desarrollo de todo este trabajo investigativo.

Entonces, en relación al diseño, planificación y aplicación del trabajo de campo se necesita entablar una coherencia metodológica. Por lo tanto, se partirá con la mención y recordatorio sobre el *tema* de investigación: “*La literacidad visual digital de los estudiantes universitarios*”. Este título apunta hacia el papel de la literacidad en la educación superior y pone especial atención en observar tanto el aprendizaje como la enseñanza para la apropiación, manejo y producción de la información visual (imágenes estáticas –fotografías, infografías, memes, gráficas, entre otras– y dinámicas –videos, gifs, animaciones, *reels*–). Además, está lo digital, término que precisa que los materiales visuales que se analizarán, son aquellos albergados en los medios digitales. Mejor conocido como el ambiente virtual.

Ahora, el *problema* que se identifica, y sobre el cual ha versado el proyecto, se ancla en la Universidad Veracruzana. Escenario educativo en donde el consumo de información visual digital (videos) que realizan los estudiantes ha caído en una dinámica incierta. Aquí se tiene que la universidad ofrece material educativo gráfico de buena calidad, con contenido veraz y confiable. No obstante, el estudiante elige no acceder a consumir dicho recurso. Esto conduce a cuestionarse sobre qué es lo que realmente están visualizando en Internet los aprendientes y por qué. Una observación somera muestra que pareciera que existen dos polos bien delimitados: de un lado está lo académico, lo generado dentro de la institución; en el otro, se encuentra la parte vernácula, que incluye aquello que se produce fuera del marco académico, realizado por personas ajenas al ámbito formal y a veces sin intenciones educativas.

De observar ambos extremos se origina la siguiente *pregunta* general de investigación: *¿cuál es la literacidad visual digital de los estudiantes de educación superior a partir de sus prácticas letradas académicas y vernáculas?* Donde se entiende que las primeras son formales y las últimas informales (Cassany, 2008).

Entonces, lo que se busca es conocer el tipo de literacidad que aplican los estudiantes cuando consumen. Por lo que también es relevante saber por qué y para qué consumen ciertos recursos. Averiguar esto implica describir, analizar y, mayormente, *interpretar* sus prácticas formales e informales a la hora de absorber información visual digital. Así, el eje de la interpretación es el que determinará el paradigma y la metodología que se aplicará para el trabajo de campo y su respectiva recolección de datos.

Del paradigma a la etnografía virtual

Todo discurso tiene un trasfondo que sustenta cada una de las ideas que se exponen, pues el sujeto que lo construye tiene una visión propia con la que ve y entiende el entorno. Del mismo modo se articula la esencia de un trabajo de investigación: a partir de un tema y de un problema específico se dibuja la perspectiva con la cual se tratará de trabajar el proyecto científico planteado. Entonces, en lo consiguiente se desarrollará el modo de llevar a cabo este trabajo investigativo.

El paradigma

El paradigma va a ser la base que vinculará los anillos –en este caso cada uno será una idea teórica– en mallas contextuales que rodean a la investigación, a las estrategias, a las técnicas e instrumentos, posturas críticas y de análisis, etcétera. Así, existe la posibilidad de enmarcar diferentes posturas teóricas dentro del paradigma. Esto hace que ambos términos se confundan, lo cual es uno de los errores más comunes dentro de la academia. Empero autores como Corbetta (2007) tratan de difuminar la confusión. Él, desde una mirada histórica, considera al paradigma como un “modelo” en el sentido que planteaba Platón. O bien, como un “ejemplo” según Aristóteles. Esto facilita la separación del paradigma y de la teoría. De

este modo, si se ve como “modelo”, el paradigma debe ser visto como una visión del mundo o como una guía para leer y escribir el entorno. Por lo tanto, el paradigma no es sinónimo de método, ni de escuela, corriente de pensamiento o de teoría. Más bien, el paradigma es un espectro general que engloba cada uno de esos elementos, a la vez que les da forma y sentido con la finalidad de llevar a cabo prácticas sociales o científicas. Asimismo, Corbetta (2007) refiere que existen dos grandes marcos de referencia para orientar la labor científica: la parte *objetiva* representada por el *positivismo*; y lo *subjetivo*, abanderado por el *interpretativismo*:

Según el interpretativismo, existe una diferencia «epistemológica» fundamental entre las ciencias sociales y las naturales, ya que la realidad social no puede ser simplemente observada, sino que se debe «interpretar». En las ciencias naturales el objeto de estudio es una realidad externa al investigador y así se mantiene durante toda la investigación, por ello el conocimiento adopta la forma de «explicación». En las ciencias sociales no existe esta separación entre el observador y lo observado, y el conocimiento solo puede alcanzarse a través de un proceso totalmente distinto, el de la comprensión. Esta diferencia fundamental conlleva procedimientos y técnicas de investigación distintos. El enfoque subjetivista, al no poder adoptar el «lenguaje de las variables», ha tenido que desarrollar sus propias técnicas de observación y modalidades de análisis del material empírico, que constituyen el cuerpo de la denominada «investigación cualitativa». (Corbetta, 2007, p.29)

Precisamente se busca que este trabajo de investigación subyazca en la perspectiva adecuada. Una con la que se puedan observar, conocer y documentar las prácticas tanto académicas como vernáculas de los estudiantes al momento de consumir materiales visuales en el entorno virtual. Además, dicha mirada debería otorgar la oportunidad de interpretar estas dinámicas, con el fin de indagar respecto a la Literacidad Visual Digital en los estudiantes de educación superior.

Por tal motivo, el factor interpretativo se acomoda perfectamente con el *paradigma interpretativista*. Así lo estipula González (2001), el cual cita a Lincoln y Guba (1985) para explicar que, a través de un análisis de carácter inductivo, el investigador obtendrá grandes ventajas en la descripción y comprensión de una realidad plural. Asimismo, en este paradigma la interpretación se debe desarrollar con respeto hacia las particularidades del caso y el contexto que envuelve la problemática, así como al investigador y a los informantes.

La escuela filosófica

La idea de comprender el fenómeno sin aislarlo de su contexto es la base fundamental de la literacidad. Como ésta es el centro de la presente investigación –pues se interpretarán las prácticas de literacidad de un grupo de estudiantes–; entonces, se requiere el apoyo de una *escuela filosófica* que respete la objetivación de los sucesos de la vida, de las obras y valores histórico-culturales que son capturados por la vivencia (Briones, 1996). En este caso, la más adecuada será la *hermenéutica*, la cual considera a lo lingüístico como factor clave para comprender la realidad de un entorno específico (de la Maza, 2005).

Modelo cualitativo

Ahora, ya que se estableció que la metodología tendrá una afinidad entre interpretación, contexto y lenguaje como acceso a la realidad, se comprende que el modelo será de *corte cualitativo*. En relación a dicha pauta, Schettini y Cortazzo (2015) mencionan que un mundo inmerso en información, diverso en prácticas sociales, tan irrepetible de los fenómenos, así como la necesidad de analizar y de profundizar en la narrativa, son motivos para que el análisis cualitativo sea todo un reto. Sin embargo, también consideran lo motivante que es explorar sobre lo que se dice y no se dice, sobre lo que se expresa, lo que se gesticula, lo que se plasma en diferentes materiales que proporcionan información (pinturas, figuras, esculturas, manualidades, documentos, entre muchos otros) y de lo que se vive a través de la experiencia. Tanto así, que se aporta a un bagaje de conocimientos en donde lo principal es comprender e interpretar un fenómeno particular. Por último, señalan que el modelo cualitativo, además de centrarse en los procesos que no se miden numéricamente, hace hincapié en 1) la construcción social de la realidad, 2) la relación íntima del investigador con lo que estudia y 3) las construcciones del contexto que condicionan la investigación.

Perspectiva educativa y enfoque en las TIC

Entonces, una vez que quedó instaurado que las finalidades de este proyecto pueden alcanzarse con un estudio cualitativo –ya que las prácticas de Literacidad Visual Digital que realizan los estudiantes se deben observar, analizar e interpretar para entenderlas

adecuadamente– se debe dejar en claro que la perspectiva del trabajo va a ser educativa. Lo anterior se debe a que las prácticas que se examinarán corresponden al ámbito formativo. Esto hace que uno de los objetivos sea el de entender los modos en que se aprende y enseña a afrontar la información visual que se muestra en pantalla. Dicho con otras palabras, el enfoque se va a centrar en las TIC, pues lo que se busca es tener un entendimiento de las formas de consumo y producción de recursos gráficos que se encuentran dentro de lo virtual.

Aquí, entonces, se logran apreciar los tintes pedagógicos del proyecto, pues además del objetivo mencionado un párrafo arriba, se pretende conformar un diseño de estrategias y dinámicas de aprendizaje que vayan acorde a la realidad que nos envuelve: una que se encuentra sumergida en un mar de datos digitales que se presentan en distintos formatos, entre ellos, el visual.

La etnografía

Ya que se llegó a este punto, se puede afirmar que el factor *ambiente* ya es un hecho del que no se puede prescindir. Al respecto, Schettini y Cortazzo (2015) señalan que la investigación cualitativa debe atender a dicho elemento como el lienzo original donde el fenómeno traza sus líneas de forma cotidiana, dentro de un determinado espacio y tiempo. Lugar en donde no se debe intervenir, de lo contrario, lo dibujado –por las distintas prácticas sociales– se verá alterado. Del mismo modo, ambos autores señalan que la observación e interacción con este lienzo deben estar bien diseñadas, planeadas y aplicadas; para lo cual se requerirá de estrategias, técnicas e instrumentos pertinentes. Es decir, el contacto con el sujeto de estudio conlleva un método cuya base esté hecha a partir de las características del ambiente. En este sentido, el método investigativo más adecuado para desarrollar de forma óptima este proyecto es el etnográfico.

Así, la etnografía, dice Restrepo (2016), es un tipo de escritura que relata con especificidad ciertos aspectos –supuestamente verídicos– que son reflejo de una o varias prácticas sociales. Resultado de este ejercicio son los libros, artículos, informes, documentales o producciones audiovisuales, cuya esencia reside en el relato de los hechos vividos, experimentados u observados. Por otro lado, Leavy (2014) complementa esta idea

al explicar que la etnografía, como método de investigación cualitativa, tiene la capacidad de interpretar una realidad desde una narrativa que esté en armonía con lo histórico y lo social. De este modo, para obtener un texto óptimo debe haber comprensión, misma que se alcanza a partir del estudio y de la observación. Como resultado habrá una descripción apropiada del fenómeno que se observa; la cual, según Schettini y Cortazzo (2015), debe ser densa, pero comprensible para las perspectivas micro y macro del fenómeno específico. Además, debe ir de lo amplio a lo concreto y obtener conclusiones amplias. Esto demostrará el entendimiento del fenómeno que se aborda.

Antes de continuar, hay que resaltar que un proceso clave para la etnografía es la observación, pues con ella se comprende e interpreta al fenómeno a reportar. Así, lo dicho por Restrepo (2016) resulta acertado: sin observación no hay etnografía.

En conclusión, el objetivo de esta propuesta es observar, analizar, describir e interpretar la Literacidad Visual Digital de los estudiantes de educación superior. Por lo tanto, la base científica que permitirá hacerlo es una que conjuga aspectos ya expuestos y justificados: en primer lugar, está el *paradigma interpretativista*, sigue la *escuela filosófica hermenéutica*, el *modelo cualitativo* y la necesidad de un *método etnográfico*. Aquí, ni uno es más importante que el otro, los cuatro son esenciales y el prescindir de alguno haría que se desmorone lo investigado. Así, todos ellos responden al qué, cómo y el porqué de esta construcción metodológica.

La etnografía virtual

Sin embargo, se necesita hacer una especificación más detallada de la estrategia metodológica que se utilizará. Para lograrlo, se debe mencionar al ambiente –ya se mencionó que éste es el factor que define la mejor manera de abordar un fenómeno–. En este caso se trata del el virtual, aquel en donde se visualizan recursos en formato digital. Por lo tanto, se necesita una etnografía que se especialice en las tendencias tecnológicas: la *etnografía virtual*.

Respecto al tema, Álvarez (2009) contextualiza una realidad que es más que evidente. Una que, además, se puso de manifiesto por la gran cantidad de usuarios interconectados, vía electrónica, que surgieron debido a la pandemia originada por el virus SARS-CoV-2. Mejor conocido como COVID-19. De este modo, el autor (2009) explica que los ambientes que se originan en lo virtual, crean contextos diversos que albergan grandes cantidades de información. De esta forma, un gran abanico de formas de comunicación, una serie de comunidades que cuentan con determinadas prácticas y costumbres, un sinnúmero de herramientas y recursos digitales, entre otros elementos, se vinculan para transformar las interacciones sociales de sus usuarios. Este fenómeno, por supuesto, repercute en el área educativa, ya que, para seguir funcionando, necesita dinámicas disimiles a las que se ejecutaban en el ambiente presencial. Así, se alteró de forma vasta el modo de investigar las *praxis* educativas en el entorno virtual, pues ahora, más que nunca, se deben enriquecer las formas de enseñanza y aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales.

Del mismo modo, Arévalo (2013) expone que la diferenciación entre espacios físicos y virtuales, conduce a hablar sobre una *cibercultra*. Pues, así como en el ambiente físico, en el entorno virtual se generan formas específicas de comunicación, socialización, colaboración, de trabajo, etcétera. En conjunto, estos elementos cimentan una cultura determinada, que se desenvuelve en un contexto determinado.

Ahora bien, aunque la etnografía es el método elegido para llevar a cabo los fines propuestos, hay que analizar su adecuación. En primera, su etimología, de acuerdo con Álvarez (2019) ésta se compone de las palabras *ethos* que significa “tribu” o “pueblo” y *graphos* que es “yo escribo”. En conjunto se obtiene la siguiente noción: la descripción de los pueblos. Por ende, también se detalla su cultura. Esto será la base del método etnográfico. Aquí lo importante –para el proyecto– es que la observación que se realice puede hacerse sobre diferentes ambientes. Incluso en los que no son físicos, ya que, lo realmente importante es conocer el dinamismo de cualquier grupo social. De este modo, la etnografía debe adaptarse al ambiente de lo que pretende observar.

Así se llega a la etnografía virtual. Para Arévalo (2013), esta vertiente se caracteriza por servirse de las TIC para llevar a cabo su labor investigativa, y dice:

Si se toma a Internet como un espacio en dónde se dan interacciones sociales y estas se asumen como validas, se puede decir entonces, que Internet es un objeto de estudio para la etnografía. La tradición de los estudios de comunidades ubicadas en lugares específicos se desconfigura en Internet, que sigue siendo un lugar habitado bajo otras dimensiones, que ya no son físicas, sino que se mueven en el terreno de los vínculos sociales, del plano físico se pasa al plano de las relaciones en las cuales los procesos de interacción son la base para la interpretación de las comunidades en Internet. En cuanto a la práctica investigativa del etnógrafo, Internet plantea que este deberá ser un usuario y saber desenvolverse en el manejo de los dispositivos tecnológicos y las formas o expresiones comunicativas que allí se pueden ejecutar. Esto es necesario para las reflexiones respecto a las prácticas de los internautas e incluso para poder localizar sitios y materiales para la investigación. El trabajo del etnógrafo en ambientes virtuales implica un compromiso y una familiaridad con la interacción mediada, pues es con ella con la cual mantendrá el contacto con sus fuentes y de donde provendrá la mayoría de sus observaciones y análisis (Álvarez, 2009, p. 5).

La observación y observación participante

En la cita previa se remarca algo que aquí se ha puesto en escena: lo esencial que es la observación para el método etnográfico. Sin importar si es en formato tradicional o en el virtual. Sobre este proceso, Díaz (2011) menciona que, todo lo que se realiza en un campo de acción determinado pasa a ser un objeto de estudio que se debe interpretar con todos los sentidos, para luego plasmar la experiencia en productos textuales o audiovisuales. Pero para el caso, no se puede hacer cualquier tipo de observación, el autor considera que esta actividad necesita de competencias de registro, así como de descripción, discusión, contextualización e interpretación.

En virtud de ello, Álvarez (2009) cataloga a la observación como el registro de todo aquello que se puede ver. En el caso de los ambientes virtuales, significa inspeccionar distintos formatos de texto, imagen, audio, video y animación. El resultado será un mar de datos que se pueden estudiar.

Ahora, esto es del lado perceptible, falta hablar de lo invisible, de aquello que no se puede ver, pero que forma parte de los grupos sociales que se desenvuelven en la cibercultura.

Esto trae consigo que se deba considerar cuidadosamente el tipo de observación se realizará. Si se tomará en cuenta solo visible o si también se contemplará lo invisible. También es importante determinar si el observador será o no participante.

Antes de establecer cuál es el tipo de observación que es más pertinente para desarrollar esta investigación, se tiene que definir qué significa en realidad una observación participante. Se comienza con Restrepo (2016), quien indica que ésta es una de las técnicas más utilizadas en la etnografía, tanto así, que, de hecho, se ha convertido en uno de los sellos emblemáticos de la investigación etnográfica. Por otra parte, Corbetta (2007) distingue a la observación (no participante) de la observación participante, al decir que la primera es la técnica con la que se obtienen datos de comportamiento no verbal; mientras que la segunda es aquella que va más allá de esto, pues el etnógrafo tiene la oportunidad de interactuar de forma directa con el objeto de estudio.

Aquí vale la pena profundizar en el segundo tipo. Así, Restrepo (2016), explica que la observación participante implica que el investigador se integre, por un periodo determinado, en un grupo social específico, con el fin de observarlo en su entorno natural. Además, ahí habrá de entablar relaciones de interacción personal con uno o varios de sus miembros. Algo más que hace el autor es identificar dos tipos de observación: uno que se dedica a los estudios de comunidad, donde el análisis se centra en pequeñas sociedades autónomas. En el otro, se hace una indagación más centrada, de tal modo que el lente se cierra para observar las subculturas que pueden, o no, representar rasgos de una cultura dominante.

En cuanto al entorno virtual, están autores como Boellstroff, Nardi, Pearce y Taylor (2012), los cuales postulan que, el simple hecho de hacer acto de presencia a través de un “avatar” se puede tomar como un tipo de observación participante. Esto es así debido a que el observador se expone a sí mismo y a sus datos (como la edad, su orientación sexual, ciudad de origen, estatura, etcétera). A partir de esto se puede decir que la interacción requerida no necesita ser pomposa u ostentosa. Basta con que el investigador se presente para que se considere que ya está en contacto con los sujetos de estudio.

De este modo, la observación participante es la más adecuada para desarrollar la propuesta plasmada. Esto se debe a que es una técnica investigativa que acerca al investigador con los sujetos de estudio con el fin de tener un mejor entendimiento, análisis e interpretación de ellos. Así, ya se ha conseguido erigir una base metodológica que, a partir del eje interpretativo, ayudará al campo educativo que se especializa en el tema de la literacidad.

Trabajo empírico

Ahora, una vez que se ha expuesto el fundamento teórico a utilizar, hay que establecer lo técnico. Es decir, los instrumentos y técnicas de investigación, mismas que se derivan de la base etnográfica y su naturaleza de observación. La tarea se hará continuación, a la vez que se mencionarán los aspectos del trabajo empírico que se centran en el objeto de estudio.

Entonces, este trabajo se proyectó para ser llevado al campo de la educación superior; donde se pretende explorar la literacidad digital que realizan los estudiantes de este nivel educativo. Además, fue imperativo que éstos colaboraran con el investigador para lograr una adecuada observación del fenómeno y una apropiada recolección de los datos. Por tales motivos, se seleccionó a la Facultad de Pedagogía de la región de Xalapa del sistema escolarizado como la receptora de las estrategias investigativas propuestas. La decisión, además –cabe mencionar–, tiene motivos personales y profesionales: con ella se ha tenido un contacto colaborativo óptimo, lo cual propicia un ambiente sin tantas restricciones de trabajo.

El proceso formal

Si bien esta preexistente relación cordial con la Facultad de Pedagogía facilita la labor, esto no significa que los procesos administrativos se hayan pasado por alto. Por ello, se tuvo que entablar una comunicación formal con la directora de la facultad, la Dra. Maribel Domínguez Basurto y con la Directora del Área de Formación Básica General (AFGB) de la Universidad Veracruzana, la Mtra. Luz del Carmen Rivas Morales. Este último enlace se realizó con el interés de tener un acercamiento con la materia –o experiencia educativa según los términos

de la Universidad– de Literacidad Digital, asignatura que pertenece al tronco básico común de todos los programas de licenciatura de la entidad.

Así, se tuvo que recurrir al envío y entrega de oficios formales en los que se solicitó el permiso de trabajo tanto en dicha materia, como en la facultad mencionada. El primero en aprobar la solicitud fue el AFBG, por lo que aún se necesitaba obtener el consentimiento oficial de Pedagogía. Para lograrlo, la directora de la entidad, en conjunto con el H. Consejo Técnico de la facultad, aceptaron la colaboración propuesta, cuyas estrategias se aplicaron con docentes y alumnos participantes de la clase en el periodo de Septiembre 2020 – Enero 2021.

Por último, los profesores encargados de la experiencia educativa, fueron informados del proyecto a través de correos electrónicos enviados por el AFBG. En consecuencia, y debido a su favorable respuesta, se logró entablar una dinámica de trabajo fluida entre investigador, docente y estudiante. En cuanto al escenario, este quedó entablado en un soporte virtual adaptado a las condiciones de contingencia.

Las fases de investigación

En primer lugar, el contexto de este proyecto se vio impactado por un evento que afectó a la población mundial: la pandemia y confinamiento provocados por el SARS-Cov-2. Fenómeno que orilló a las instituciones educativas a tomar medidas de educación, administración, gestión y dirección a distancia. Por ejemplo, en el caso particular de esta investigación, todo el proceso formal de comunicación con las autoridades de la Universidad Veracruzana fue a través del correo electrónico, lo cual tuvo buen resultado por la pronta respuesta y guía de las directoras correspondientes. Y no solo esta parte, también las dinámicas de trabajo de campo se aplicaron en un ambiente virtual/digital. Por tal motivo, las fases de investigación fueron diseñadas para desenvolverse en medios de comunicación digital.

Empero hay que puntualizar un detalle importante: desde el inicio se planteó que el ambiente natural de este proyecto de investigación es el digital. Por lo tanto, con o sin

influencia de la pandemia, las técnicas e instrumentos utilizados en cada una de las etapas del trabajo de campo fueron digitales.

Luego, las fases de recolección de datos se planificaron de la siguiente manera:

- **Fase 1:** Para la selección de informantes, se aplicó un cuestionario –diseñado y contestado a través de la plataforma de Formularios Google– a todos los estudiantes inscritos, en el periodo Septiembre 2020 – Enero 2021, en la Experiencia Educativa de Literacidad Digital impartida en la Facultad de Pedagogía del sistema escolarizado. La aplicación tuvo éxito gracias al apoyo de los dos docentes asignados a la impartición de la materia.
- **Fase 2:** Una vez seleccionados a los informantes adecuados, se continuó con la realización de entrevistas semiestructuradas. Esto con la finalidad de tener una idea general de lo que consumen visualmente en el ambiente digital, cómo lo hacen y con qué finalidad. Esto permitirá esbozar el modo en que realizan sus prácticas académicas y vernáculas. Dichas entrevistas se desarrollaron con la ayuda de aplicaciones de videollamada.
- **Fase 3:** Después de haber realizado la entrevista, se aplicó una actividad diseñada que requirió de una observación participante con el fin de registrar los procesos de búsqueda, discriminación, selección y consumo de información visual digital para la elaboración de una tarea académica. Esta dinámica –igual que las anteriores– se desarrolló a través de recursos digitales que permitieron la visualización del procedimiento que cada estudiante puso en marcha para ejecutar las tareas mencionadas.

Cabe mencionar que el desarrollo de estas tres fases, arrojó luz sobre el problema a estudiar. Del mismo modo, se hicieron evidentes datos que eran desconocidos por el investigador (Schettini y Cortazzo, 2015).

El contexto de los sujetos de estudio

A continuación, se hará una descripción de las particularidades de los sujetos de estudio. En primer lugar, se instruyen en la Universidad Veracruzana, cuya presencia se encuentra en 5 regiones del Estado de Veracruz (Xalapa, Veracruz, Orizaba-Córdoba, Poza Rica-Tuxpan y Coatzacoalcos-Minatitlán). La UV cuenta con una matrícula de 64 mil 725 estudiantes, los cuales están divididos en los siguientes niveles educativos: Técnico (138 estudiantes), Técnico Superior Universitario (465 estudiantes), Licenciatura (62 mil 115 estudiantes), Especialización (319 estudiantes), Maestría (1 mil 166 estudiantes) y Doctorado (522 estudiantes) (UV, 2020a). Esta información queda plasmada en el siguiente mapa:



Imagen 1. Presencia de la Universidad Veracruzana a través de sus 5 regiones

Fuente: Universidad Veracruzana. (2020b). Alcance. Presencia de la Universidad Veracruzana

Ahora, en el nivel de licenciatura hay un total de 77 facultades. Una de ellas es la de Pedagogía del sistema escolarizado. Ésta, a nivel estatal (Xalapa, Veracruz y Poza Rica-Tuxpan), cuenta con un registro de 2 mil 262 estudiantes –matriculados en el periodo 2019-2020–, de los cuales 962 pertenecen a la entidad ubicada en la Región de Xalapa (UV, 2020c).

Cabe mencionar que, por mucho tiempo, dicha institución compartió espacio con las facultades de Antropología, Letras, Idiomas, Filosofía e Historia, en la Unidad de Humanidades. Este hecho cambió en el 2014, cuando se terminaron las construcciones del *Edificio Campus Sur* (UV, 2020d), erigido con el fin de albergar a la instancia mencionada. A continuación, se muestra su ubicación:

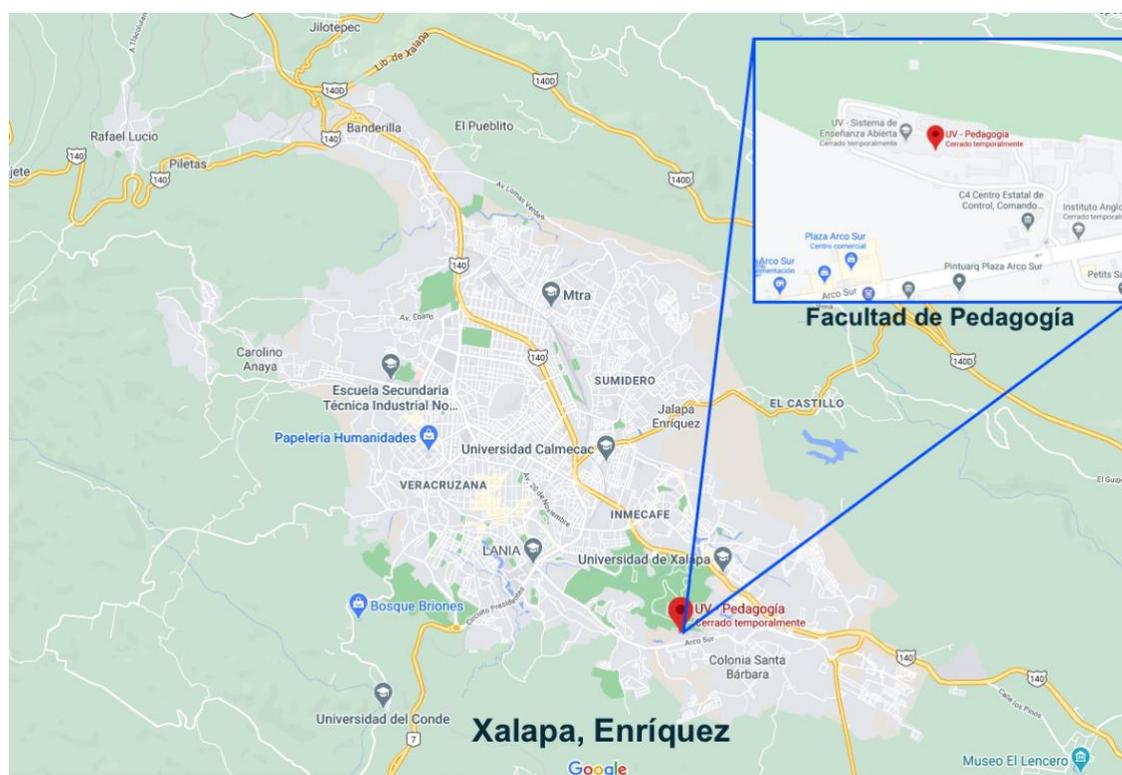


Imagen 2. Ubicación de la Facultad de Pedagogía-Xalapa en el Campus Sur

Fuente: Google Maps. (2020). Facultad de Pedagogía Xalapa

En este nuevo sitio, la Facultad de Pedagogía-Xalapa comparte instalaciones con el Sistema de Enseñanza Abierta (SEA), con el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) y con el Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior (CIIES). Cada una de estas

dependencias cuentan con sus propios espacios en los que se realizan procesos administrativos y directivos. También cada una posee aulas equipadas con dispositivos de cómputo con conexión a Internet y del mismo modo se encuentran cubículos para personal técnico y docente. Igualmente hay áreas que comparten todas las instancias, como la *Biblioteca Marco Wilfredo Salas Martínez*, 29 aulas (11 en *planta baja A*, 8 en el *nivel 1 B*, 8 en el *nivel 2 C* y 2 en el *nivel 3 D*), un centro de copiado, una cafetería y un espacio de atención médica (UV, 2020e).

Eso en cuanto a sus estructuras físicas y arquitectónicas, sobre sus componentes académicos se puede hablar de su programa educativo. Éste se compone de diferentes materias que se dividen en segmentos especializados tales como Bloque de Iniciación a la Disciplina, Área de Formación Disciplinaria y Área de Formación Terminal. Además, están las asignaturas complementarias, así como las que cursan todos los estudiantes de licenciatura de la Universidad. Las primeras pertenecen al Área de Formación de Elección Libre y las segundas al Área de Formación Básica General. En el cual se encuentran las materias de Lengua I, Lengua II, Pensamiento Crítico para la Solución de Problemas, Lectura y Escritura de Textos Académicos, y la que nos concierne: Literacidad digital (UV, 2020f). En el portal digital aparece del siguiente modo:

AREA DE FORMACION BASICA					
EXPERIENCIAS EDUCATIVAS	TEORIA	PRACTICA	OTROS	CREDITOS	ANTECEDENTES
GENERAL					
LITERACIDAD DIGITAL	0	0	6	4	
PENSAMIENTO CRITICO PARA LA SOLUCION DE PROBLEMAS	0	0	4	4	
LENGUA I	0	0	6	4	
LENGUA II	0	0	6	4	LENGUA I
LECTURA Y ESCRITURA DE TEXTOS ACADEMICOS	0	0	4	4	

Imagen 3. Experiencias educativas del Área de Formación Básica General (tronco común)

Fuente: Universidad Veracruzana. (2020f). Facultad de Pedagogía. Oferta educativa

Ahora bien, cabe mencionar que esta materia antes contaba con otro nombre, el de Computación Básica; cuyo objetivo era el de educar a los estudiantes sobre el uso y manipulación de los equipos de cómputo, a la vez que se les mostraba cómo utilizar el software especializado en ofimática. En su momento, dicho contenido era la tendencia, pero con el rápido avance de la tecnología, la asignatura dejó de cubrir las demandas de

aprendizaje y enseñanza requeridas para estar a la par de la evolución digital, en donde la proliferación de los datos es irrefrenable. Esto condujo a un rediseño de la experiencia educativa con el fin de adaptarla a un contexto donde lo digital y lo informacional son dos factores elementales. Así, aparece la Literacidad Digital, materia que hoy en día tiene la meta de ofrecer al estudiante tanto los conocimientos como las habilidades para interactuar eficientemente con los recursos tecnológicos e informacionales digitales; herramientas que le permitirán socializar y colaborar de forma personal y profesional con más personas. De este modo, la finalidad es generar una verdadera sociedad de la información y del conocimiento (UV, 2020g). En conclusión, estos son los motivos por lo que se eligió trabajar con los estudiantes inscritos en la clase especificada.

Los informantes

En consecuencia, se seleccionaron a 69 alumnos de tres grupos diferentes. Dos de estos compartían profesor, mientras que el otro era atendido por un profesor distinto. De las dos agrupaciones, la primera –es donde se contabilizan un total de 52 aprendientes– participó sin complicaciones, gracias a que la comunicación investigador-docente fue fluida y colaborativa en todo momento. En cambio, con el otro segmento hubo obstáculos debido a que la comunicación con el maestro fue complicada, por lo que la colaboración no fue tan fructífera, puesto que solo se logró el registro de 17 cuando el total de asistentes a la clase era de 26. Esta información se concretiza en la siguiente tabla:

# Profesor	Grupos asignados	Total de estudiantes	Participantes
1	Dos	52	52
2	Uno	26	17
Total			69

Cuadro 3. Participación de estudiantes por grupo

Fuente: Elaboración propia

Ulteriormente, los 69 estudiantes entraron en la primera fase de la investigación, donde contestaron un cuestionario diseñado para mapear sus prácticas de consumo y/o producción de la información visual digital. En la encuesta se hizo una diferenciación entre la información visual digital que utilizan para efectos formales (educativos) y la información

visual digital que tiene fines de entretenimiento o cuestiones personales. De los datos obtenidos se obtuvieron resultados relevantes que se discutirán posteriormente. Antes de llegar a este punto, a continuación, se exponen los rasgos de los aprendientes encuestados:

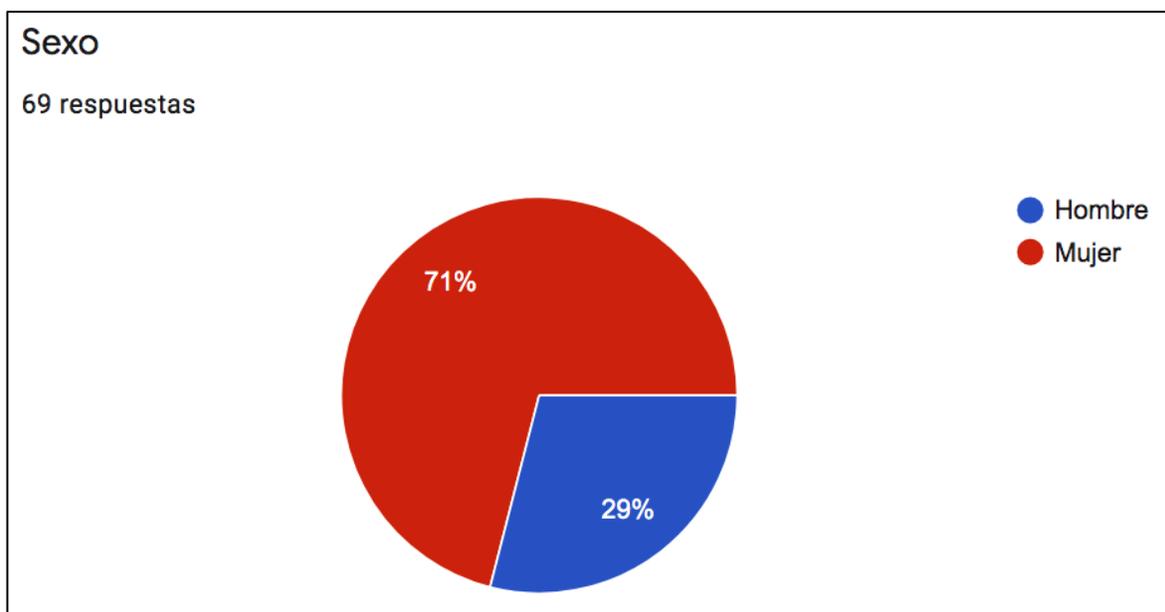


Gráfico 1. División por sexo

Fuente: Universidad Veracruzana

En este esquema se puede observar que la variable presentada concuerda con la población de la Facultad de Pedagogía, pues, normalmente, hay una demografía que está conformada por un 70 u 80% de personas del sexo femenino. Por otra parte, dentro de este grupo de 69 informantes, hubo participantes que pertenecían al primer, tercer y quinto semestre, lo que dio pie a la posibilidad de observar un amplio rango del poblado universitario.

Otros datos obtenidos arrojan luz sobre las personas que producen o no producen información visual digital, ya sea de manera formal o informal. En este sentido, se consideró que la *selección por casos extremos* era la estrategia más acertada para observar las prácticas de los estudiantes. Así, se recogieron evidencias de quienes informaron producir una alta cantidad de recursos y se hizo el registro de quienes no efectúan nada o hacen muy poco. Así, el observar los dos polos brindó detalles sobre los hábitos, códigos, costumbres, prácticas, dinámicas, y demás elementos para su respectivo análisis e interpretación. Para ilustrar, se muestra el cuadro que contiene el material referido:

Prácticas	Producción	
FORMALES	SÍ Produce NIVEL ALTO 2 estudiantes	NO produce NIVEL BAJO O NULO 2 estudiantes
INFORMALES	SÍ Produce NIVEL ALTO 2 estudiantes	NO produce NIVEL BAJO O NULO 2 estudiantes

Cuadro 4. Selección de casos extremos

Fuente: Universidad Veracruzana

A este total de ocho estudiantes, se les aplicó otras entrevistas y se hizo una observación específica sobre sus actividades. Dichos datos y resultados se relatarán en las siguientes partes de la investigación. Pero, antes, es necesaria la explicación de otros elementos fundamentales.

Instrumentos y estrategias de recolección de datos

En este apartado, se hablará del acercamiento que hubo con los sujetos de estudio. Schettini y Cortazzo (2015) consideran que éste es un momento clave en el que se debe ser lo más empático posible para interactuar fluidamente con los integrantes del grupo al que se desea acceder. Esto se hace para no parecer un intruso, invasor o extraño, lo que podría romper con el establecimiento de un ambiente de comunicación cómodo para los informantes. Ahora, parte importante de la construcción de una relación empática, depende de la forma en que se aborde el proceso de recolección de información. En otras palabras, las estrategias, a la vez que las técnicas, de recolección de datos tienen que estar bien seleccionadas y planteadas para favorecer la investigación.

En relación a esto, Díaz (2011) plantea que en la etnografía se tienen que producir dinámicas basadas en la teoría y en una metodología coherentemente articulada. Así, tanto la observación, como el registro de datos, podrán ser lo más profundos posible. Esto lo refiere así, debido que a él considera que la observación etnográfica va más allá de mirar por los ojos. Del mismo modo, contempla que entrevistar es más que solo escuchar. De esta manera, la entrevista es la técnica de investigación más adecuada para los fines del proyecto.

Aquí es importante hacer mención de los distintos tipos de entrevista. La clasificación que se eligió presentar es aquella que habla sobre el grado de libertad o restricción que tienen los actores –entrevistador y entrevistado– para formular o responder las preguntas. Entonces, Corbetta (2007, p. 350) propone:

- **Entrevista estructurada.** En este tipo de entrevistas se hace las mismas preguntas a todos los entrevistados con la misma formulación y en el mismo orden. El «estímulo» es, por tanto, igual para todos los entrevistados. Estos, sin embargo, tienen plena libertad para responder como deseen. En definitiva, se trata de un cuestionario de preguntas abiertas. Cabe decir que, si bien la pregunta no restringe la libre manifestación del entrevistado, y aunque el entrevistador procure «dejar hablar al entrevistado», el simple hecho de plantear las mismas preguntas en el mismo orden a todos los entrevistados introduce un elemento de rigidez en la dinámica de la entrevista.
- **Entrevista semiestructurada.** En este caso el entrevistador dispone de un «guion», con los temas que debe tratar en la entrevista. Sin embargo, el entrevistador puede decidir libremente sobre el orden de presentación de los diversos temas y el modo de formular las preguntas. En el ámbito de un tema determinado, el entrevistador puede plantear la conversación de la forma que desee, plantear las preguntas que considere oportunas y hacerlo en los términos que le parezcan convenientes, explicar su significado, pedir al entrevistado que le aclare algo que no entiende o que profundice sobre algún aspecto cuando lo estime necesario, y establecer un estilo propio y personal de conversación.
- **Entrevista no estructurada.** En la entrevista estructurada las preguntas planteadas por el entrevistador se establecen de antemano, tanto en la forma como en el contenido; en la entrevista semiestructurada se establece de antemano el contenido, pero no la forma de las preguntas; por último, en la entrevista no estructurada, ni siquiera el contenido de las preguntas se fija previamente, y este puede variar en función del sujeto.

Ya revisadas las tres posibilidades, se debe definir qué tipo de entrevista es la ideal para aplicar en este trabajo de investigación. Como apoyo para realizar lo dicho, está el discurso de Restrepo (2016), en donde menciona que la entrevista puede ser el puente perfecto para

acceder a las percepciones, deseos, temores, aspiraciones y valoraciones de los sujetos de estudio. Con ella, es posible conocer hechos del pasado y del presente que han formado la experiencia de los informantes; también, se abre la posibilidad de obtener un registro oral que resguarde la cultura, la historia y las demás prácticas específicas que dan ciertos matices a ese grupo de personas. Todo con el fin de describir el tipo de relación, interacción y la cosmovisión de los personajes a estudiar.

Entonces, se vuelve a la parte inicial del apartado, para manifestar que una entrevista muy abierta o totalmente cerrada, provocaría que la información que se reciba no sea lo suficientemente profunda como para cumplir los objetivos de comprensión y análisis planteados en este proyecto. Por lo tanto, la *entrevista semiestructurada* es la técnica más pertinente, ya que permite un buen equilibrio entre control y espontaneidad en el guion de la entrevista.

Desarrollo del guion de entrevista

El diseño del guion de la entrevista se fundamentó en dos elementos clave: 1) las preguntas de investigación y 2) los núcleos temáticos que se desarrollaron en el apartado del estado del arte. Con el fin de dejar claro estos elementos, se recapitulan a continuación.

Las preguntas de investigación giran en torno a los estudiantes de educación superior. En específico, los ejes que rodean son los siguientes:

- Prácticas letradas dominantes (formales)
- Prácticas letradas vernáculas (informales)
- Contenido visual digital que prefieren
- Características de los contenidos visuales digitales

En cuanto a los núcleos temáticos, éstos se establecieron en modo escalonado de acuerdo a su complejidad. Por lo que se presentan de la siguiente forma:

- Alfabetización
- Literacidad
- Literacidad visual digital

Todos estos elementos permitieron establecer las consecuentes categorías y dimensiones de análisis. Las cuales se adaptaron para obtener un guion de entrevista adecuado. Se muestran en el siguiente organigrama.

Núcleos temáticos	Categorías	Dimensiones
I. Alfabetización en lo digital	a. Procesos	1. Lectura
		2. Escritura
		3. Búsqueda
	b. Cualidades	4. Análisis
		5. Crítica
		6. Cualidad especializada
II. Literacidad en lo digital	c. Contexto	7. Prácticas sociales
		8. Comunidad digital
	d. Cultura	9. Hábitos
		10. Intereses
		11. Códigos de comunicación
		12. Lenguaje especializado
III. Literacidad visual en lo digital	e. Prácticas letradas dominantes	13. Consumo de material visual formal
		14. Uso del material visual formal
		15. Características del material
	f. Prácticas letradas vernáculas	16. Consumo de material visual informal
		17. Características del material
		18. Uso del material visual informal

Cuadro 5. Relación entre núcleos temáticos, categorías

Fuente: Elaboración propia

Así, las dimensiones que se desglosan con base en los núcleos temáticos, buscan dar respuesta a las preguntas y cumplir con los objetivos de este proyecto investigativo.

Después, para la transcripción de las entrevistas semiestructuradas realizadas, las cuales se aplicaron de manera virtual, se utilizaron ciertas acotaciones para representar elementos propios de una conversación entre dos personas. Así, las que aparecieron de manera recurrente fueron las siguientes: silencios (...), pausas (/), risas (JJ), muletillas (--), dubitaciones (;?). El uso de símbolos tiene la finalidad de ofrecer una lectura más fluida y comprensible.

Conceptualizaciones para el trabajo de campo

Ahora que se ha establecido la estructura metódica de las categorías y dimensiones de análisis, es hora de pasar a la exposición de las aproximaciones conceptuales de los tres núcleos temáticos. Éstos, aunados a las preguntas de investigación, permitirán desglosar cada cuestionamiento de la entrevista semiestructura y del cuestionario de exploración. Esto se hace con la finalidad de guiar el entendimiento teórico y metodológico de la investigación. Entonces,

- 1) Alfabetización en lo digital:** Como se ha planteado a lo largo de este proyecto, se comprende que la alfabetización es un concepto único que involucra la aplicación de diferentes procesos (escritura, lectura, búsqueda, entre otros) y cualidades (como análisis, crítica, liderazgo). Éstos se articulan para formar una dinámica social específica, que para funcionar requiere del entendimiento de ciertos códigos de comunicación, socialización e interacción. En este sentido, la alfabetización se coloca en un nivel de aprendizaje y aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes, pero sin profundizar en la importancia contextual o cultural que rodea a dichos procedimientos. Después, esta última noción se ancla tanto en un ambiente físico como en uno digital. En éste, se distingue que la alfabetización *en lo digital* no es aquella que se centra solo en aprender a navegar en Internet o a utilizar dispositivos digitales, sino que se encarga de mediar cada uno de los procesos y cualidades que se requieren para ejecutar diversas prácticas en el ambiente virtual, por ello es una alfabetización *en lo o para lo*, puesto que es un concepto único que

adapta su nombre, sus formas y demás, según la necesidad lo requiera. Para los fines propios será en lo digital.

2) **Literacidad en lo digital:** La literacidad debe entenderse como aquel proceso que se apoya de la alfabetización para llevarse a cabo, pero que siempre girará en torno a lo cultural y lo contextual. Elementos que dan sentido y significado a las prácticas formales o informales de los sujetos. En consecuencia, la literacidad va más allá de la ejecución efectiva de una actividad; es un concepto analítico, crítico y reflexivo sobre lo que envuelve al fenómeno de aprendizaje a través de procesos comunicativos para el consumo y producción de información. Ahora, la literacidad también puede diversificarse a través de extensiones como *en lo* o *para lo*. Pues, al ser un concepto único, no puede *reconceptualizarse* o manipularse con el simple hecho de agregar un apellido. Por ejemplo, postular una “literacidad artística” o una “literacidad tecnológica” no es lo apropiado, lo recomendable es sería “literacidad *en lo/para lo* artístico” y “literacidad *en lo/para lo* tecnológico”. Donde dicho concepto se articula y moldea para aplicar aplicarse a cualquier área o actividad.

3) **Literacidad visual en lo digital:** esta noción involucra el complejo estudio del entorno que engloba el análisis de la literacidad, pero se enfoca exclusivamente en la información que se presenta en un formato visual –como imágenes, fotografías, pinturas, entre otras–. Dicho con otras palabras, la literacidad visual es aquella donde la información, la comunicación, el lenguaje, el aprendizaje, los códigos, los hábitos, las costumbres, la búsqueda, la lectura, el consumo, la producción, y demás; se presentan a través de materiales que se perciben con el sentido de la vista y se significan por la cognición de cada persona. Ahora, al colocar este concepto en el ambiente digital, se consigue una *literacidad visual en lo digital*. Esto conforma un enfoque bastante cerrado, puesto que solo se contempla la información gráfica que se ofrece mediante los dispositivos digitales, como computadoras de escritorio y portátiles, tabletas, teléfonos inteligentes, pantallas de televisión inteligentes, etcétera. Por último, cabe mencionar que, aunque parezca que la

óptica se ha reducido, la realidad es que los materiales visuales digitales son prácticamente incontables.

Con esta revisión, quedan más claras las conceptualizaciones expuestas, mismas que ayudarán en el análisis e interpretación de los datos obtenidos de los informantes.

Diseño del cuestionario

El cuestionario utilizado se elaboró con la finalidad de explorar los perfiles de cada uno de los estudiantes inscritos en la materia de Literacidad Digital en el periodo *Septiembre 2020 – Enero 2021*. Todos alumnos de Pedagogía en el sistema escolarizado. Así, la encuesta está conformada por cuatro bloques principales que contienen preguntas específicas. Estos fueron:

- a. Datos generales
- b. Acceso a contenido visual digital
- c. Consumo de contenido visual digital
- d. Producción de contenido visual digital

Los cuatro se desprenden de los núcleos temáticos propuestos (Alfabetización en lo digital, Literacidad en lo digital y Literacidad visual digital); en donde los tres giran alrededor de un eje central que trata los procesos de *acceso, consumo y producción* de la información. Los cuales se realizan tanto en la alfabetización, como en la literacidad y que, puestos en práctica, revelan la manera en que el estudiante se relaciona con los datos que lo rodean para desempeñarse socialmente en distintos círculos. Asimismo, a través de ellos, es posible entender cómo los aprendientes reciben y manipulan la información. Desde su lectura hasta su escritura; o bien, desde su consumo hasta su producción. Todo esto se muestra en el siguiente esquema:

Núcleos temáticos	Categorías	Ítem / temas
	<i>a. Datos generales</i>	1. Sexo
		2. Edad
		3. Semestre

		4. # Créditos acreditados
I. Alfabetización en lo digital	b. <i>Acceso</i> a contenido visual digital	5. Páginas formales de acceso
		6. Páginas informales de acceso
		7. Tipo de información de acceso
		8. Formatos de información de acceso
II. Literacidad en lo digital	c. <i>Consumo</i> de contenido visual digital	9. Tiempo de consumo de fuentes formales
		10. Tiempo de consumo de fuentes informales
		11. Fuente de información formal preferida
		12. Fuente de información informal preferida
		13. Formato de información preferida
III. Literacidad visual en lo digital	d. <i>Producción</i> de contenido visual digital	14. Tipo de información producida
		15. Finalidad de información producida
		16. Páginas de publicación de producción
		17. Herramientas para producción de información

Cuadro 6. Relación entre núcleos temáticos y categorías para cuestionario

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, cada categoría está enfocada en establecer las preguntas principales. Después, con los datos tanto generales, como específicos que se obtengan, se dará pauta a la identificación del tipo de usuario digital que es el alumno en relación a la interacción que este tiene con la información en Internet. En este sentido, se accede a una primera capa de las múltiples que hay en el contexto de la información digital, mismo que variará a partir del discurso de cada participante.

Todo lo presentado tiene que ver con cuestiones de forma y contenido, falta explicar la realización: el cuestionario fue diseñado con la herramienta de *Formularios Google*, la cual resultó efectiva por la facilidad que ofrece para ordenar las preguntas, la posibilidad de darle distintas presentaciones a los reactivos y la forma sencilla de descargar los resultados.

Diseño de la actividad de observación (Pantalla compartida)

Un punto importante a recordar, es que este trabajo de investigación se desarrolló en un contexto donde el acercamiento físico entre investigador y los sujetos de estudio no fue posible. Esto fue así debido a las restricciones que exigía la contingencia de salud provocada por la pandemia. Por lo tanto, se tuvo que diseñar una estrategia de observación que subsanara la situación, pero que tuviera la misma efectividad que se buscaba. Por fortuna, este proyecto versa sobre el ambiente digital, por lo que una observación virtual encaja a la perfección con los fines planteados.

En este sentido, la actividad de observación fue sencilla en su aplicación, pero compleja a la hora de observar e interpretar. En especial por los requerimientos hechos a los participantes:

- 1) Al finalizar la entrevista, se pidió que el estudiante compartiera en la videoconferencia la ventana de su buscador.
- 2) Una vez compartida, se le indicó que tendría que buscar 4 imágenes sobre el tema de “las propiedades del amaranto”.
- 3) Estas 4 imágenes, tenían un fin: 2 debían ser destinadas para la creación contenido formal y 2 para crear recursos informales.
- 4) Al momento de buscar y seleccionar, debían explicar el porqué de sus elecciones.

Todo este proceso fue grabado en video; además, se hizo una transcripción textual de lo hablado durante la búsqueda. De estas dos formas de registro, la más valiosa es la fílmica, pues en ésta se aprecia claramente el proceso que se llevó a cabo. Así, todos los detalles captados permitieron alcanzar los objetivos planteados: identificar, analizar e interpretar los procesos, las ideas sobre lo formal y lo informal, los códigos, las construcciones, entre otros elementos que usan los estudiantes al manipular información visual digital.

Nomenclaturas para las observaciones

Para poder entender mejor los datos obtenidos de las entrevistas semiestructuradas y de la actividad de observación de pantalla compartida, se formuló la siguiente nomenclatura. La

cual también permitió el análisis e interpretación de la información conseguida. La propuesta toma como base al informante, el núcleo temático y la categoría. Se expone un ejemplo en el siguiente cuadro:

Elemento	<i>Informante</i>	<i>Núcleo temático</i>	<i>Categoría</i>
Código	UNO	ALFA	PRO
Etiqueta: UNO/ALFA/PRO			

Cuadro 7. Ejemplo de nomenclatura

Fuente: Elaboración propia

Así, se crearon los códigos que representan cada núcleo temático y cada categoría. El resultado se presenta en el siguiente cuadro:

Núcleos temáticos	Código	Categorías	Código	Dimensión codificada
Alfabetización en lo digital	ALFA	Procesos	PRO	LECTURA ESCRITURA BÚSQUEDA
		Cualidades	CUA	ANÁLISIS CRÍTICA ESPECIAL
Literacidad en lo digital	LIT	Contexto	CNTX	P. SOCIALES COMUNIDAD DIGITAL
		Cultura	CUL	HÁBITOS INTERESES COMUNICACIÓN LENGUAJE

Literacidad visual en lo digital	LITVD	Prácticas letradas dominantes	DOM	CONDUMO USO CARACTERÍSTICAS
		Prácticas letradas vernáculas	VER	CONDUMO USO CARACTERÍSTICAS

Cuadro 8. Nomenclatura de núcleos temáticos y categorías

Fuente: Elaboración propia

Disposiciones éticas

El presente trabajo ha procurado actuar acorde a los protocolos y procesos establecidos por las dinámicas sociales e institucionales, con el fin de mantener una postura ética y de respeto por todos los involucrados. Así, los procedimientos quedan descritos en la siguiente lista:

- El contacto con directivos y profesores siempre fue a través del correo institucional y con un lenguaje profesional.
- Se gestionaron tanto los permisos, como los oficios correspondientes en tiempo y forma para lograr un acercamiento a los estudiantes de la Facultad de Pedagogía.
- El primer contacto con los participantes fue a través de un correo electrónico con copia al profesor asignado. Esto con la finalidad de mantener la formalidad y el monitoreo institucional.
- A todos los alumnos se les pidió que leyeran el consentimiento informado que se diseñó para mantenerlos enterados del propósito del proyecto, la dinámica de trabajo y las implicaciones de su participación. Este documento se les hizo llegar de manera digital y al final se les pedía su expresa aceptación o negación a las disposiciones.
- La participación de los individuos seleccionados para las estrategias de observación, fue remunerada con un apoyo económico.
- Durante la entrevista que se llevó a cabo como videoconferencia, se brindó la posibilidad de decidir si se mantenía la cámara activa o no.

- A cada informante se le notificó el momento en que se iniciaba y terminaba la grabación de la videoconferencia.
- En todo momento se agradeció la colaboración de los directivos y profesores de la Universidad Veracruzana.

Ya que se expuso la estrategia metodológica seguida, es posible pasar al siguiente apartado. Éste se enfoca en el análisis e interpretación de la información que cada informante aportó.

Método de desarrollo investigativo

Este apartado es una recapitulación de la redacción de los apartados de este proyecto (el estado del arte, lo contextual, lo teórico y lo metodológico).

1) Los objetivos

En primer lugar, hay que decir que, definir desde el primer momento qué es lo que se busca, es la forma ideal para no extenderse o divagar dentro de los numerosos discursos que pueden existir sobre un tema. De este modo, los objetivos sirven como foco para iluminar los senderos –entre nodos– sobre los que se caminará. En este sentido, los objetivos plateados para lo *contextual* fueron:

Objetivo general

- Interpretar la aplicación del concepto de literacidad por parte de los organismos e instituciones a nivel global y local.

Objetivos específicos:

- Describir el discurso sobre la alfabetización y la literacidad de los organismos e instituciones a nivel global y local.
- Identificar el nivel educativo de las regiones a partir de la aplicación de la alfabetización y la literacidad
- Contrastar la aplicación de la alfabetización y la literacidad de la región de vanguardia con la aplicación en México.

- Conceptualizar la intención el discurso sobre la literacidad de la UNESCO, la ONU y la OCDE.

Luego, los objetivos plateados para lo *teórico* fueron:

Objetivo general

- Analizar algunas posturas generales, cuyo sustento social y crítico permite la fundamentación teórica de las prácticas letradas de los estudiantes universitarios.

Objetivos específicos

- Describir las características educativas de las teorías generales con sustentos sociales y críticos.
- Revisar las vías de mejora de las teorías generales con sustentos sociales y críticos en relación al problema de la investigación.
- Examinar la potencialidad de la teoría de los Nuevos estudios de literacidad para fundamentar el problema de la investigación.

En cuanto a los objetivos plateados para la estrategia metodológica fueron:

Objetivo general

- Diseñar una estrategia metodológica que permitiera abordar las prácticas letradas de los estudiantes universitarios.

Objetivos específicos

- Describir la estrategia metodológica para abordar las prácticas letradas de los estudiantes universitarios.
- Establecer las etapas de recolección de datos con sus respectivas técnicas e instrumentos.
- Exponer los hechos antes, durante y después de la aplicación de las técnicas e instrumentos de recolección de datos.

2) La documentación

El siguiente paso es el proceso de documentación, o de búsqueda de información. Éste se encuentra acotado por los objetivos anteriores, dado que el Internet es un mar de información vasto en donde el usuario puede perderse con un movimiento mal dado o accidental. Sin embargo, la consulta cibernética puede tornarse un procedimiento ordenado si se tiene establecido un punto de llegada que guíe la ruta del usuario. Así que, a continuación, se dará una descripción del sendero que se siguió.

Palabras clave

Entonces, como se mencionó en el párrafo antecedente, la búsqueda de información específica es un quehacer tanto complejo como denso, puesto que no todos los *clicks*, o no todas las ligas llevan a contenido verás y confiable.

Entonces, en primer lugar, se necesitó establecer el sitio en el que se hará la búsqueda. Para esta investigación se seleccionó la base de datos EBSCO y el motor de búsqueda especializado Google Académico. Ambos son proveedores de datos cuyo criterio de selección es el rigor científico. Luego, en el caso particular de lo contextual, se recurrió a la Biblioteca digital de la UNESCO y a los repositorios de la ONU, INEE y OCDE.

Una vez elegidos estos recursos, se pasa al segundo peldaño: instaurar una estrategia para filtrar la información relevante y confiable de la que no lo es. Por ejemplo, el uso de palabras clave en operadores booleanos, en donde el uso de ciertas palabras (AND, OR, NOT) ayuda a conectar términos para hacer más fluido el proceso de búsqueda.

Eso en cuanto forma de rastreo de información, para delimitar todavía más, están las palabras que dirigirán hacia la información deseada. Es así que, en cada tema y problemática de investigación va a haber términos clave; en este caso, será labor del investigador escoger las palabras que mejor pueden funcionar al momento de introducirlas en el buscador con el fin de utilizar los resultados para su investigación.

En este proyecto, para la localización de documentos a utilizar en el apartado contextual, se utilizaron los siguientes vocablos:

- Alfabetización

- Alfabetización digital
- Literacidad
- *Literacy*
- *Digital Literacy*

Ahora bien, sobre este primer paso se deben mencionar algunos puntos importantes. En primera instancia, la consulta de información, en el contexto académico, debe realizarse, de facto, en español y en inglés. Esto hace que investigar sobre literacidad, conlleve realizar una búsqueda de técnica y analítica, debido a la problemática ontológica que presenta el fenómeno de la literacidad sobre la alfabetización –de la que ya hablamos ampliamente–. En segundo lugar, las palabras presentadas sirven como base para hacer una localización específica. Por ejemplo, cuando era requerido, a los vocablos enlistados se les agregaron términos como “en educación” o “visual”. Es decir, se obtenía composiciones como “alfabetización digital en educación”, “literacidad en educación”, “alfabetización visual”, “literacidad visual”, etcétera. Sin embargo, para lo contextual no se utilizaron dichos agregados. Por su parte, para el apartado teórico se usaron otras palabras clave:

- Nuevos estudios de literacidad
- Pedagogía Crítica
- Teoría Crítica
- Pedagogía Social
- Teoría del Constructivismo Social

Por último, para el caso del apartado metodológico, los términos que fueron de ayuda para la construcción de las estrategias fueron las consecuentes:

- Metodología de la investigación
- Epistemología de la investigación
- Metodología de la investigación cualitativa
- Etnografía
- Etnografía virtual

Filtros

Una herramienta que debe considerarse al buscar la información es la selección de filtros en los motores de búsqueda. Éstos son útiles para reducir el número de archivos a encontrar. Por ejemplo, el de fecha limita el rango para solo hallar documentos según su fecha de publicación. De este modo, en el caso del escrito que se realiza, dicho filtro se utilizó para buscar textos que vieron la luz durante un periodo de diez años (de 2010 a 2020). Empero, también se necesitaron documentos de tiempos anteriores por ser relevantes para el apartado.

Otro filtro que fue de ayuda, fue la selección del tipo de formato. En éste se puede especificar si lo que se busca son artículos indexados, artículos de difusión, tesis o reseñas, entre otros. Para los fines propios, eligieron los artículos indexados y las tesis.

Asimismo, se delimitó según el nivel educativo en el que se centra cada archivo. Aquí se decidió seleccionar el de educación superior. Finalmente, se agregó el filtro de área académica, con el fin de no expandirse a otras áreas que, si bien pueden aportar de manera valiosa, podrían extender más de lo debido el escrito.

Consulta

Después de haber establecido los criterios de búsqueda, lo que sigue es iniciar con la labor de consulta de los archivos resultantes. Para este proceso se realizó una lectura rápida, pero objetiva de elementos cruciales en todos los documentos encontrados: el título, las palabras clave, el resumen o *abstract* y la introducción. Después, dentro del mismo documento, se buscaron los conceptos esenciales para el tema de investigación, con el fin de reafirmar si lo expuesto se desarrolla con seriedad y profundidad o si simplemente se hace una mención del tema o término.

Lo anterior da paso a considerar la descarga y lectura del texto, fase que antecede al ordenamiento de la información.

3) Ordenar la información

Para empezar, a elección personal del investigador, se optó, debido a la naturaleza del trabajo, un respaldo digital en dispositivo físico (en computadora de escritorio, así como portátil), el cual también fue trasladado a las nubes ofrecidas por OneDrive de Microsoft y Google Drive.

Para agilizar el acceso a los archivos digitales, se recurrió a la creación de carpetas en donde las lecturas fueron categorizadas de acuerdo a cada apartado de la tesis, lo que requirió de un criterio objetivo para su acomodo. Todas estas fueron resguardadas en un expediente raíz titulado como Trabajo de Tesis, que contiene la siguiente información:

- Trabajo de Tesis
 - Protocolo de investigación
 - **Estado del arte**
 - Cap. 1
 - Cap. 2
 - Cap. 3
 - **Contexto**
 - UNESCO
 - ONU
 - OCDE
 - INEE
 - **Teoría**
 - Desde lo social
 - El Constructivismo Social
 - La Pedagogía Social
 - Desde lo crítico
 - La Teoría Crítica
 - La Pedagogía Crítica
 - Los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL)
 - **Metodología**
 - Del paradigma a la etnografía virtual

- Trabajo empírico
- Método de desarrollo investigativo

Ya que se tiene organizado el conjunto de productos académicos seleccionados, lo que sigue es realizar una lectura profunda de cada uno de ellos. Esto se llevó a cabo a través de una serie de pasos que se describirán en el siguiente apartado.

4) Lectura

Aquí cabe mencionar que una lectura como la mencionada, no tiene una fórmula única de efectividad, ésta va a depender de cada lector, pues solo él determina la dinámica que mejor se adapte a sus intereses y habilidades. En este caso, la elegida fue la consecuyente:

- *Paso 1. Lectura rápida:* se hace una revisión del texto de forma rápida, en la que se identifican elementos destacados que pueden ser utilizados para el análisis; por ejemplo, los autores, referencias, posicionamientos, posturas, críticas, argumentos, entre otros.
- *Paso 2. Lectura analítica:* se realiza con calma y se subrayan las ideas principales a partir de los elementos identificados en la lectura rápida
- *Paso 3. Lectura para categorizar:* esta se enfoca en los fragmentos subrayados, se genera un comentario por parte del investigador y se crea una etiqueta con el fin de organizar la información obtenida.
- *Paso 4. Documento en bruto:* En un documento general hecho por quien investiga, se plasman los fragmentos más importantes de cada lectura –es decir, lo obtenido en el paso 3–. En este, se especifican las referencias del artículo, luego se agregan los párrafos clave con su respectivo comentario y etiqueta. Este proceso se realiza con cada uno de los archivos.
- *Paso 5. Última lectura:* Se hace una última lectura del documento logrado y se ordenan las etiquetas con un criterio específico para su redacción e interpretación.

Aquí se reitera que la lectura es un proceso complejo, cuya realización solo puede estar establecida por el lector; por lo que estos pasos son solo una referencia y no una regla en sí.

5) Escritura

Este proceso es igual o más complicado que la lectura. En este caso, su realización depende de qué conocimientos, habilidades y práctica tenga el escritor. Aunque, del mismo modo que la práctica lectora, ésta también es un quehacer que se acomoda al escribiente, por lo que los pasos que se siguieron para plasmar toda la información en el texto son meramente una sugerencia.

- *Paso 1. La base de gestión de ideas:* La escritura se puede tornar difícil cuando el escritor tiene una serie de ideas en la cabeza y no sabe cómo ordenarlas o acotarlas para exponerlas de manera adecuada. En este caso, una ayuda son los últimos dos pasos propuestos para el proceso de lectura; los cuales proporcionan al autor las ideas en una directriz que permite visualizar cómo se puede desenvolver el discurso de cada capítulo.
- *Paso 2. Asimilación del discurso:* Es importante comprender debidamente cada una de las ideas provenientes de los documentos seleccionados, puesto que de esto depende la calidad con la que se van a articular los párrafos del texto en cuestión.
- *Paso 3. Conocimiento de conectores:* Antes de iniciar la escritura, es bueno tener conocimiento de los conectores textuales que se pueden o no se deben usar en la redacción de documentos formales. Esto propiciará una lectura fluida.
- *Paso 4. Redacción:* Durante la escritura es primordial que se mantenga un hilo conductor que siga la siguiente estructura: inicio, desarrollo y un final. Además, cada párrafo debe poseer un adecuado inicio y cierre de ideas. Esto permite que no se generen argumentos ambiguos o incoherentes.
- *Paso 5. Ir y venir:* Se recomienda hacer referencia a párrafos anteriores, con el fin de no perder la directriz del documento. Esto permite que las ideas redactadas tengan seguimiento y concordancia.
- *Paso 6. Relectura y Reescritura:* Al finalizar el texto, siempre es bueno volver a leer lo que se ha escrito, con ello se podrán identificar errores o posibles ideas sueltas. Esto trae consigo que la escritura sea pulida.

Como se puede observar, la escritura puede ser compleja; sin embargo, un apoyo para tornar esta actividad en algo más sencillo de desempeñar, es la organización de las ideas.

Finalmente, se considera que mantener un sistema para la producción del conocimiento es indispensable. Es decir, de inicio a fin, hay que ser esquemáticos para no perder la idea principal, ni los objetivos que motivaron a la realización del documento. Por tanto, se expondrán las estrategias metodológicas hechas para la escritura de este texto, como una guía para los que estén interesados en la escritura académica.

- Procurar que en los capítulos dentro de cada apartado exista una relación que los conecte entre sí. Esto con la finalidad de no presentar fragmentos discursivos aislados.
- No olvidar que el citado y referenciado de las fuentes utilizadas es indispensable para dar validez académica al discurso.
- Saber cuáles son los lineamientos para realizar las correspondientes citas y referencias, pueden ser estilo APA, Chicago, Vancouver, entre otros.
- Conocer los lineamientos requeridos para el formato del documento. En la actualidad, en la mayoría de los casos se labora digitalmente, por lo que siempre hay que considerar el tipo de fuente llevará, el tamaño de letra, los interlineados, las sangrías, los márgenes, etcétera.
- Es bueno dar el documento terminado a otra persona para que le dé lectura, ésta puede identificar ideas no claras o sueltas, que el propio autor pudo haber omitido.
- Por último, hay que procurar contar con un hábito de respaldo, en el que el salvado y guardado de la información sea constante. Pues es posible que, en un descuido o por un problema técnico, se pierda lo avanzado durante horas o días. Por lo tanto, se recomienda laborar directamente en plataformas de almacenamiento de nube como Dropbox, OneDrive o Google Drive.

6) Cierre

A manera de conclusión, se puede agregar que el planteamiento y producción de material científico es un procedimiento complejo por cada una de las partes con las que se debe cumplir. Por tal motivo, es muy probable que la primera experiencia en este tipo de escritura pueda ser difícil. Esto se puede solucionar con el desarrollo de una base de lectura y escritura

analítica y crítica. Es decir, las guías como la que aquí se presenta son un apoyo que pueden hacer que la redacción académica sea un proceso más orgánico.

Por último, cabe aclarar, que conforme el autor vaya tomando experiencia, podrá modificar sus estrategias y técnicas de producción. De este modo, sus métodos siempre podrán configurarse a lo largo del tiempo.

CAPÍTULO V. LAS PRÁCTICAS LETRADAS EN LO VISUAL DIGITAL DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Con la finalidad de exponer armoniosamente la información obtenida en la etapa de recolección de datos; la cual se basó en los objetivos planteados al inicio de este proyecto investigativo, se presenta el análisis etnográfico realizado. Este fue segmentado en tres fases. La primera está enfocada en dar a conocer –a partir de datos cuantitativos–, el primer acercamiento a las prácticas letradas dominantes y vernáculas que tienen los estudiantes universitarios al momento de buscar contenido visual en Internet. Con esto, se pudo dar pie a la configuración de un panorama descriptivo y analítico sobre qué, para qué y por qué lo consumen.

En la segunda fase se presenta el análisis de las entrevistas semiestructuradas que se aplicaron a los ocho informantes seleccionados. En esta etapa, se profundiza sobre las prácticas letradas dominantes y vernáculas que los alumnos aplican al buscar información visual en Internet. Esto, en conjunto con los resultados expuesto en el párrafo anterior, conducen a una reflexión analítica y crítica, en donde se da paso a una exposición clara y sustentada sobre la Literacidad Visual Digital de los estudiantes universitarios.

Por último, se consolida la exposición de las prácticas letradas dominantes y vernáculas que se desarrollan en una dinámica universitaria y en un ambiente digital. Así, en esta tercera fase, se obtuvieron datos esenciales que demuestran la forma en que los estudiantes hacen una búsqueda, selección y criterio sobre la información visual que existe en internet; ya sea para actividades formales o informales. Es decir, se presentará una interpretación de dichas prácticas y de las particularidades que tienen los contenidos visuales digitales que les llaman la atención.

Finalmente, es importante mencionar que las tres fases se complementan para alcanzar el objetivo general de investigación de este proyecto: interpretar la Literacidad visual Digital de los estudiantes universitarios a partir de sus prácticas letradas dominantes y sus prácticas letradas vernáculas.

FASE 1: Un primer análisis

Los datos que se presentarán a continuación son de corte cuantitativo. Además, enmarcan una primera aproximación a las prácticas letradas de los universitarios. Éstos se encuentran divididos a partir de la configuración del cuestionario aplicado, el cual segmentó las preguntas en cuatro bloques: *a. Datos generales*, *b. Acceso a contenido visual digital*, *c. Consumo de contenido visual digital* y *d. Producción de contenido visual digital*. Se comienza con el inciso b.

Sobre el acceso

Dentro de este bloque se explora lo que los estudiantes prefieren al momento de acceder al contenido digital. En específico, se habla sobre lo realizado en páginas web, el tipo de contenido y el formato de archivo que prefieren consultar. Cabe mencionar, que todo esto depende del tipo de práctica: letrada dominante o vernácula.

Entonces, como primer dato, se muestran los resultados sobre las páginas que son visitadas con más frecuencia al momento de navegar en Internet, identificando. Así, en el caso de los sitios formales, la mayoría de estudiantes se dirige al sitio institucional de la Universidad Veracruzana, además, también son frecuentes sus visitas a las redes sociales oficiales de la entidad y a sus canales de YouTube. En cambio, un porcentaje menor (40%) mencionó que consultan revistas científicas en formato de formato digital. En un porcentaje más ínfimo (debajo del 25%), están los repositorios institucionales, las bibliotecas virtuales y otras páginas universitarias. Todo esto se ilustra en el *Gráfico 1*.

Aquí, vale la pena hacer una reflexión sobre las respuestas obtenidas. El cuestionario como herramienta es reveladora, pero se queda en un nivel informativo básico. Pues, se logra identificar que lo contestado por los estudiantes encuestados puede recaer en lo políticamente correcto para ellos. Basta con visitar el canal de YouTube de la UV (TeleUV), para ver que, a la fecha, cuenta con 11,900 suscriptores a pesar de ser un canal que fue creado hace más de 7 años. Ahora, lo verdaderamente preocupante es que la mayoría de los videos no alcanzan más de 100 visualizaciones a pesar de mantenerse por meses en la página. Encima, la

matrícula de la universidad es de 64 mil 754 estudiantes a la fecha (UV, 2020a) –cantidad que se mantiene en esa aproximación año con año–. En conclusión a lo expuesto, se puede decir que este medio informativo visual no tiene el impacto suficiente en la comunidad universitaria, aun cuando los estudiantes mencionan que sí.

Los datos recolectados y expuestos se presentan en la siguiente gráfica.

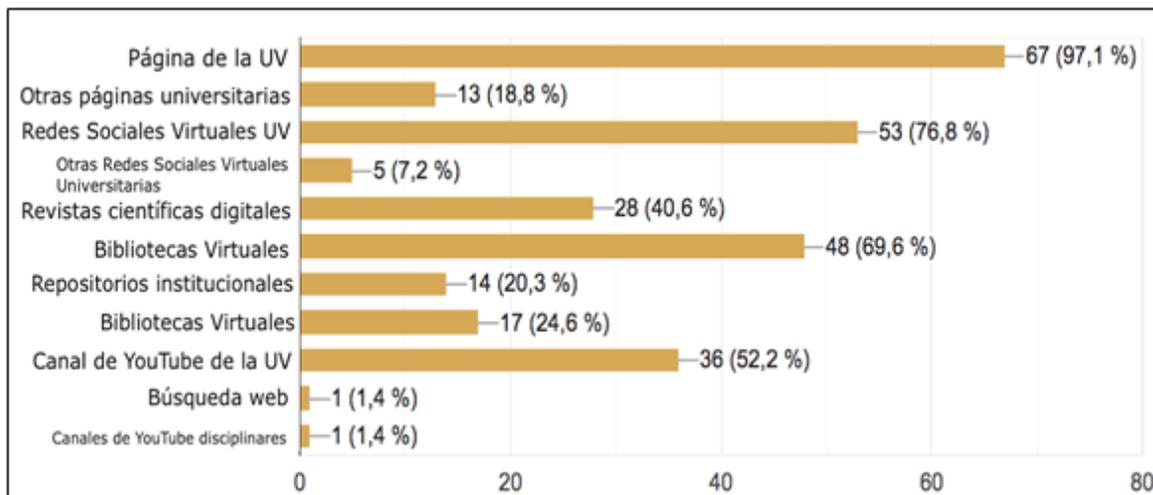


Gráfico 2. Acceso a fuentes formales de información digital por parte de los estudiantes

Fuente: Elaboración propia

Con esta información, se puede apreciar que las bibliotecas virtuales son los puntos de acceso a la información más llamativos para los estudiantes. Mucho más que el canal de YouTube universitario u otros medios disciplinares. Esto permite inferir que las prácticas letradas dominantes son relacionadas con el plano textual. No tanto así con lo gráfico.

En contraste, se plasma el Gráfico 2, donde se exponen los sitios que visitan los estudiantes cuando están en búsqueda de datos considerados como de carácter informal. Así, los resultados muestran que las redes sociales virtuales (91%) y los canales de YouTube (89%) son las vías a las que acceden con más frecuencia. Se siguen éstas de las páginas virtuales de otro tipo (73%) y de las revistas informales con solo un porcentaje del 36%.

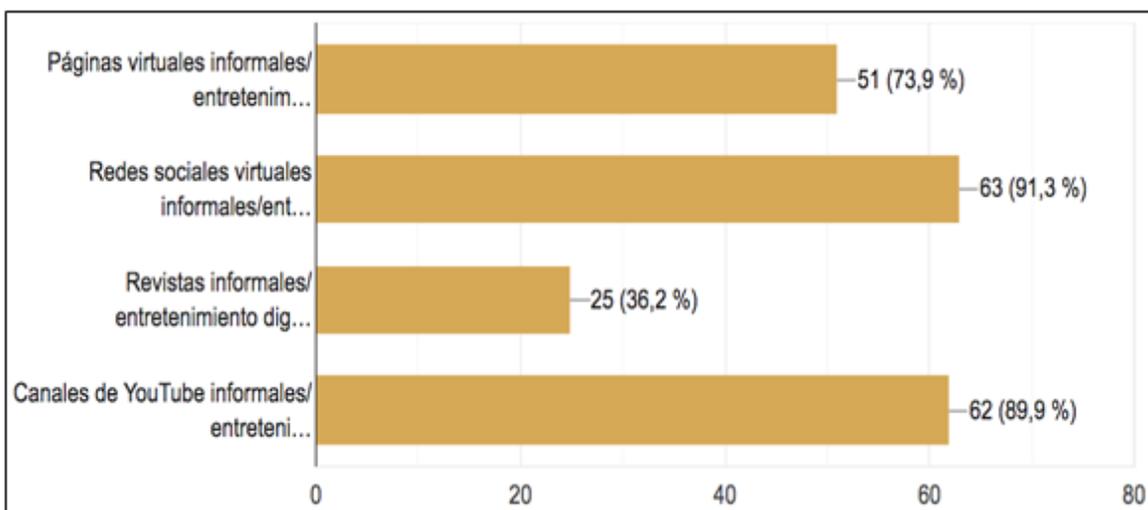


Gráfico 3. Acceso a fuentes informales de información digital por parte de los estudiantes

Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, con estos dos gráficos, se puede apreciar la diferencia entre los fines formales y los informales. Así, en las prácticas letradas dominantes predomina el uso de la página virtual de la institución. En cambio, en las prácticas letradas vernáculas dominan las redes sociales virtuales y los canales de YouTube. Aquí lo interesante es ver que las redes sociales son sitios recurrentes tanto en las prácticas formales como en las informales. Esto puede deberse a que las plataformas de socialización ofrecen un tipo de contenido específico, el cual atrapa la atención de los universitarios. Lo que posiblemente sea por el formato en el que se presenta (el cual puede ir del texto a lo multimedia o de la letra a lo visual). Esto conduce a que la siguiente parte del análisis se enfoque a hablar sobre los tipos de formatos en los que se puede mostrar información.

Entonces, el contenido del Internet puede aparecer de muchísimas formas: como texto, imagen, memes, audio, video, *reels*, entre otros varios. Así, en el Gráfico 3 se puede observar que el preferido es el texto, con un 100% de aceptación. Después, con un 84% están los archivos en video, mientras que los de imagen tienen un porcentaje del 68%. Por último, están las infografías, los audios, la animación y los memes con un 6%.

Así, los datos muestran una preferencia por el texto, no tanto así por los materiales visuales. Empero, aquí vale la pena recordar algo: el contexto de los estudiantes. Elemento fundamental de las prácticas de literacidad. Entonces, se puede decir que, si los estudiantes

muestran inclinación por lo productos textuales, probablemente sea debido a la disciplina que estudian. Licenciatura en donde la mayoría de sus experiencias educativas se soportan de la lectura y análisis de materiales textuales.

Los datos obtenidos se presentan a continuación.

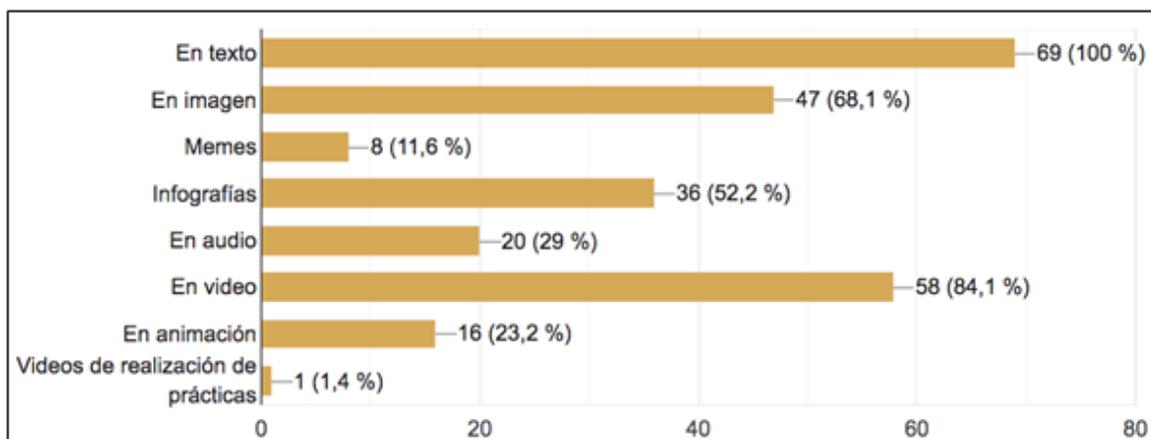


Gráfico 4. Acceso a partir del tipo de información formal digital por parte de los estudiantes

Fuente: Elaboración propia

Ahora, otro punto que llama la atención, es la preferencia por los archivos de video e imagen. Lo cual puede deberse a la era de producción y consumo en la que estamos inmersos. En ésta, los recursos visuales digitales son los que acaparan a la mayoría de los medios y plataformas de comunicación.

Ahora, ¿qué pasa con la parte informal? En el *Gráfico 4* se observa que los estudiantes optan por visitar los archivos de video (76%) e imagen (75%). Donde la variedad preferida es el meme (72%). Mientras que el formato textual deja de ser prioridad, pues su porcentaje baja un 50% en relación a lo formal. Después siguen las animaciones (53%), el audio (40%) y las infografías con un 11%.

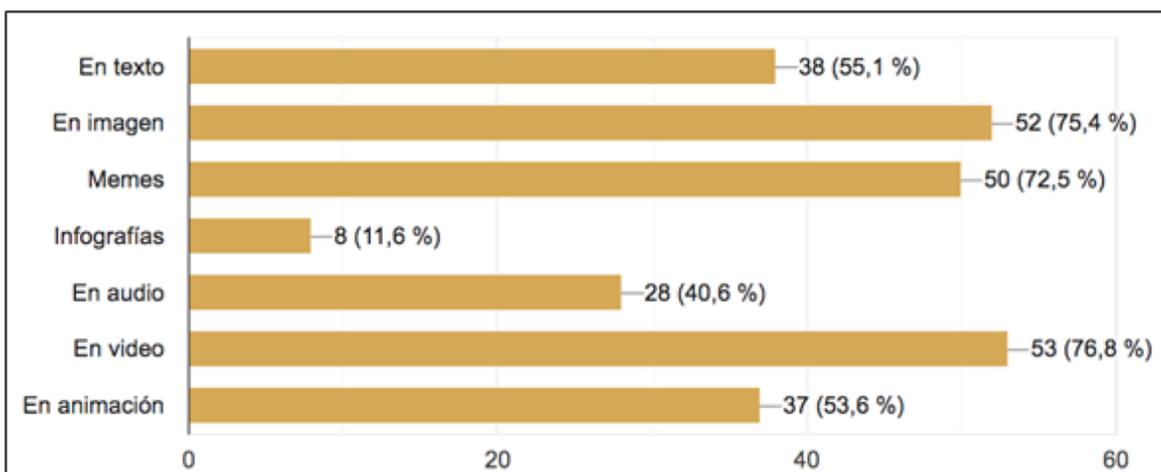


Gráfico 5. Acceso a partir del tipo de información informal digital por parte de los estudiantes

Fuente: Elaboración propia

A partir de estos datos, es claro que hay diferencias entre los casos formales y los casos informales que valen la pena discutir. Se hace esto consecuentemente:

- *Cuando los fines son formales se prefiere el archivo de texto, mientras que los archivos de corte visual, como el video, la imagen e incluso los memes se dejan de lado.*
- *En cambio, en la información con fines informales, la balanza de preferencias se inclina hacia lo visual. Donde los memes, la imagen y el video son los que imperan y se pasa por alto el texto.*
- *En el caso de la infografía se percibe que toma relevancia en el ámbito formal. No tanto así en lo informal.*

Es aquí donde Cassany (2008) acierta con su diferenciación de prácticas letradas y prácticas vernáculas. Además, son éstas las que definen las dinámicas para manipular la información, sea digital o impresa.

Ahora, lo consiguiente es mostrar el tipo de extensión formato al que más acceden los estudiantes.

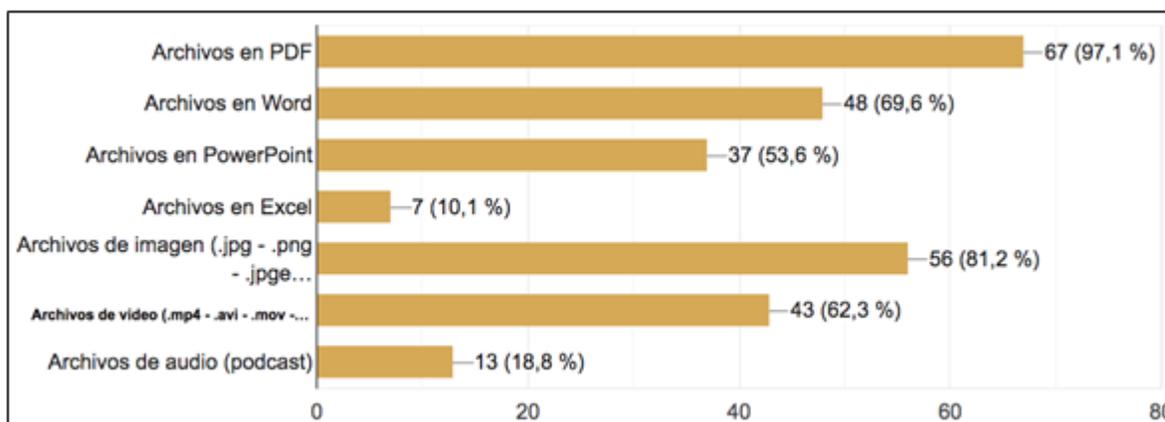


Gráfico 6. Acceso a partir del formato de archivo digital por parte de los estudiantes

Fuente: Elaboración propia

Aquí se muestra que los formatos de texto (PDF y de Microsoft Word) dominaron con los porcentajes más altos, 97% y 69% respectivamente. Consecuentemente están los formatos de imagen, los de video y Microsoft Power Point, este último con un 53%.

Ahora, que este último tipo de archivo haya obtenido un porcentaje mayor del esperado, conduce a preguntarse sobre qué es lo que influye en las prácticas letras de los universitarios. Quizá, en este caso, la respuesta sea su formación pedagógica o bien, la clara repercusión de una era digital en la que predominan los archivos de texto o visuales.

Una respuesta objetiva podrá encontrarse en las líneas consecutivas de este texto, de momento, se afirma la manera en que el contexto intercede en las prácticas de consumo de los estudiantes. Así, se vuelve real lo que dice Hernández (2014) al recalcar que no hay prácticas letradas estandarizadas, cada persona las pondrá en marcha según las particularidades de su esfera social y de su entorno.

Sobre el consumo

Este apartado tiene como fin informar sobre las prácticas de consumo que hacen los estudiantes. Es decir, se hablará de qué consumen y cuánto tiempo dedican a dicha actividad. Ahora, en este caso no se tomará en cuenta el tiempo dedicado al acceso –aunque, ya se habló de esta actividad en párrafos anteriores–, sino más bien el que se dedica a las dinámicas que involucran un contacto directo entre el usuario y los datos a los que ya ha accedido como tal.

Esto es así, debido a que el proceso de consumo invita a la continuidad, a la frecuencia, al seguimiento, a la actualización y a otros quehaceres cuyo desempeño está motivado por el interés. Así, se comienza con la exposición de los gráficos.

De este modo, con el diagrama 7 y el 8 se puede ver que el tiempo invertido en consumir información digital para fines formales, es similar al que se destina para visualizar recursos informales. De esta forma, ambos porcentajes son prácticamente semejantes, puesto que, en ambos gráficos, se registra que un 40% de usuarios pasa de 1 a 3 horas y de 3 a 6 horas en dichas actividades. Después, un 13% menciona dedicarles de 6 a 9 horas.

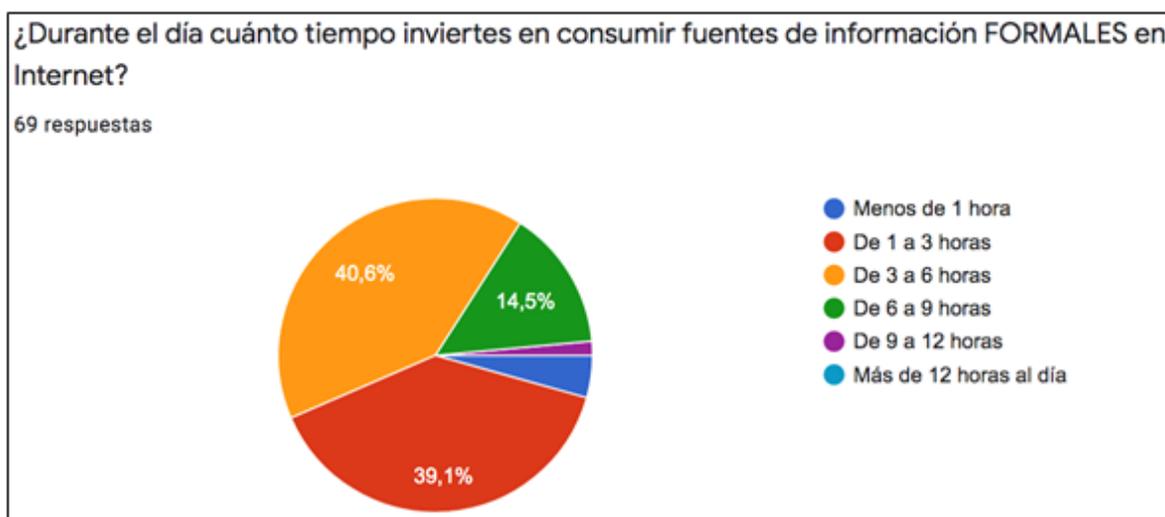


Gráfico 7. Tiempo de consumo de información digital formal por parte de los universitarios

Fuente: Elaboración propia

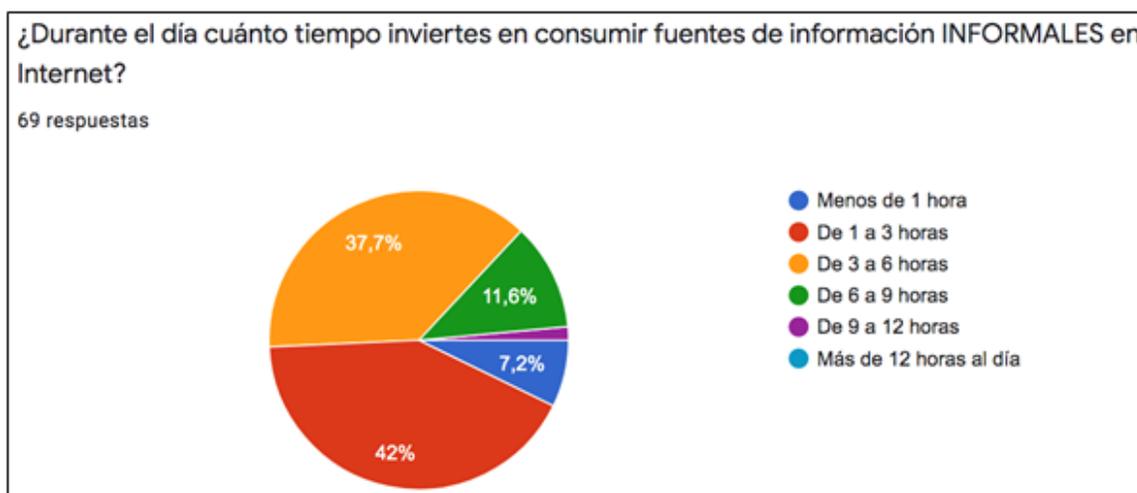


Gráfico 8. Tiempo de consumo de información digital informal por parte de los universitarios

Fuente: Elaboración propia

Estos resultados muestran cómo es la vida digital de los estudiantes, es bastante relevante que pasen hasta 6 horas frente a una pantalla –más o menos el tiempo de toda una mañana, tarde o noche–. Aquí, habría que recordar que este proyecto de investigación se desarrolló en un periodo influenciado por el Coronavirus SARS CoV-2 (COVID-19); lo que implicó un cambio contundente en las prácticas letradas de los universitarios. Este podría ser el principal motivo por el que la cantidad de horas invertidas en un ambiente digital sea una cifra alta. Quizá sea el tiempo necesario que los alumnos requieren para transitar adecuadamente dentro de su formación profesional y personal. Todo lo relatado en este párrafo, no es más que otra muestra de lo esencial que es el contexto; tal como lo expone Romero (2012) al decir que parte de un análisis social es poner atención a las prácticas cotidianas de los sujetos, lo mismo con sus representaciones simbólicas.

Ahora, en relación a qué contenido digital consumen durante este tiempo –el cual puede ser continuo o intermitente–, se procede a analizar los siguientes gráficos. Así, el número 9 pone de manifiesto que la página institucional de la Universidad Veracruzana es uno de los sitios que más consumen los universitarios para realizar tareas formales (34%). En segundo lugar, se ubican las bibliotecas virtuales con un 27%, mientras que en tercer lugar están las revistas científicas con un 15%. Por último, están los canales de YouTube de la universidad, con un 1.4% –solo un estudiante consintió que consume el contenido visual formal–. Este último dato despierta ciertos cuestionamientos, como ¿por qué la primera opción formal de consumo es la página de la universidad y no su plataforma de videos?, ¿acaso se trata de un desconocimiento de los canales institucionales?, ¿o tal vez los materiales audiovisuales que produce la universidad no tienen el impacto necesario?, Pues es curioso que los estudiantes prefieran la página institucional y las bibliotecas virtuales.

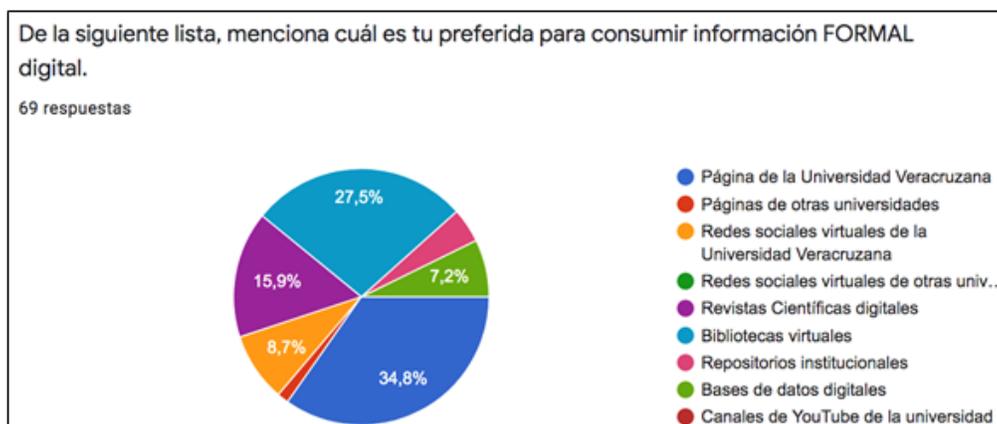


Gráfico 9. Consumo de información digital formal por parte de los universitarios

Fuente: Elaboración propia

Después, en el Gráfico 10 sobre el consumo de datos informales, se puede ver que son las redes sociales virtuales las que están a la cabeza, con un porcentaje del 60%. Después aparecen las páginas virtuales y los canales de YouTube con 18% y 15% respectivamente.

Al ver claras discrepancias entre las preferencias formales e informales, surgen las siguientes preguntas, ¿por qué existen estas disparidades entre acceso y consumo cuando se habla de información formal?, ¿por qué los universitarios determinan prácticas letradas dominantes distintas cuando se trata de acceder y de consumir? ¿significa que la intención por buscar contenido formal llamativo existe, pero al acceder a ella no se vuelve tan significativa como para consumirla? Tales preguntas invitan al análisis crítico, el cual nos ayuda a cumplir los objetivos de esta investigación.



Gráfico 10. Consumo de información digital informal por parte de los universitarios

Fuente: Elaboración propia

En relación al formato (de texto, imagen o video) que los universitarios prefieren consumir, en el *Gráfico 11* se muestra que un 71% de estudiantes gustan de consumir archivos de texto. Lo que coloca en segundo de lugar a los archivos de video con un 18%; así las infografías y las imágenes obtienen valores por debajo del 10%. Estos datos, revelan una armonía entre acceso y consumo en tipos de información, ya que en ambos casos los archivos de texto dominan y los archivos de video secundan.

Entonces, los universitarios acceden a sitios formales (institucionales) como la página oficial de la universidad y la biblioteca virtual, para consumir información formal; en archivos de texto y posiblemente en video. Así el perfil que se puede distinguir, en cuanto a prácticas letradas dominantes, es que están ligadas a la lectura textual y no a la visual, así, ¿cuál es la razón de esta tendencia?, ¿no existe material visual que se adapte a las necesidades de los estudiantes?, ¿o es la disciplina la que limita la interacción con elementos visuales ya que existe una gran necesidad educativa de leer texto digital o impreso? ¿esta última pregunta no sería una contradicción didáctica y curricular en una era digital y de educación en línea?

Todas estas preguntas que van surgiendo con el desglose de los gráficos, son guías que invitan a la reflexión y claramente al análisis. Por lo que su presentación tiene como fin hilar una exposición descriptiva, analítica e interpretativa.



Gráfico 11. Formato de información digital formal preferido por parte de los universitarios

Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, el *Gráfico 12* se enfoca en el tipo de formato preferido para *consumir* información informal. Así, los estudiantes se inclinaron hacia los archivos de video, por lo que se registró un porcentaje del 47%. En segundo lugar, están los archivos en imagen, así como los memes, ambos con un porcentaje del 20,3%. De este modo, los archivos de animación, de infografías y de texto obtuvieron porcentajes por debajo del 5%. Así, pues, se identifica que la balanza sobre lo informal se mueve hacia lo visual.



Gráfico 12. Formato de información digital informal preferido por parte de los universitarios

Fuente: Elaboración propia

Ya revisados todos los gráficos correspondientes al consumo, se puede ver que hay concordancia con los datos sobre acceso. Puesto que, en ambos, los videos, las imágenes y los memes toman los primeros lugares de preferencia. Por consiguiente, al tratarse de procesos de acceso y consumo, son estos datos los que definen las pautas para interpretar las prácticas letradas dominantes y las prácticas letradas vernáculas.

Entonces, se pueden realizar las siguientes conclusiones:

- *El tiempo promedio de consumo de información digital por parte de los universitarios, ronda entre 1 y 6 horas. Tiempo que puede ser invertido en diferentes horarios del día por un contexto de aprendizaje a distancia o en línea.*
- *El consumo de sitios digitales para las actividades formales (Gráfico 8) se lleva a cabo en las páginas institucionales de la universidad; así como en las bibliotecas*

virtuales. Esto hace que se dejen de lado a los canales institucionales de video, hecho que se contrapone con los datos de acceso (Gráfico 1), donde se reporta que los canales de YouTube se visitan con frecuencia constante.

- *El consumo de sitios digitales para actividades informales (Gráfico 9), muestran que las redes sociales virtuales y los canales de YouTube son los puntos preferidos por los estudiantes. Estos datos concuerdan con los de acceso (Gráfico 2).*
- *En el caso del consumo a partir del formato de archivo (Gráfico 10), se identifica que son los textuales los que lideran las prácticas formales. También este dato coincide con los resultados de acceso (Gráfico 3).*
- *Para el consumo informal a partir del formato de archivo (Gráfico 11), los estudiantes prefieren los archivos de video, de imagen y los memes. Un tercer dato que está armonía con los datos de acceso (Gráfico 4).*

Ya hechas estas precisiones, surgen más interrogantes dignas de reflexión y al análisis: *¿cómo es que los procesos de acceso y consumo no encuentran enlace en el ítem de sitios digitales de información? ¿por qué los estudiantes acceden a videos formales y terminan consumiendo textos de los sitios institucionales? De hecho, este es un tema que invita a plantearse cuestionamientos sobre por qué la producción visual de las universidades o ambientes formales no son consumidos por los estudiantes, más bien meramente se accede a ella, pero no se hace nada más.*

Aquí, se puede traer a escena a Barton y Hamilton (2004), autores que explican que las prácticas letradas se estructuran conforme al contexto. Es decir, las situaciones que rodean a las personas son las que definirán dichas actividades, mismas que se deben contemplar desde la visión más amplia posible y sin caer en exclusiones.

En este punto del capítulo ya hay diversas preguntas que necesitan respuesta, por lo que se pasa a la descripción del proceso de producción.

Sobre la producción

Por último, se pasa al proceso de producción, el cual expone una arista más sobre las prácticas letradas de los estudiantes universitarios. Este procedimiento involucra la manipulación –a

través de herramientas y recursos digitales– de la información virtual para crear sus propios contenidos.

En este caso, dicha actividad puede no estar presente en los quehaceres de los estudiantes, sin embargo, justo este hecho hace que se presenten los datos en el análisis presente. Ahora bien, dichos detalles serán expuestos de manera breve en comparación con la presentada en los apartados sobre acceso y consumo, ya que lo esencial en este proyecto de investigación es la relación del estudiante con la información. Además, por la naturaleza del segmento, no pareció viable agregar las preguntas sobre sitios digitales, sino más bien, enfocarlo solo a los formatos de archivo de información digital.

Entonces, en el *Gráfico 13*, se observa que la producción de información formal de los estudiantes se dirige hacia lo textual, pues un 95%, casi el total de los encuestados, refiere practicar esta actividad. Siguen las infografías (62%), los videos (59%) y las imágenes (52%). En último lugar está la producción de memes con solo un 7%.

Gráfico 13. Producción (formato) de información digital formal por parte de los universitarios

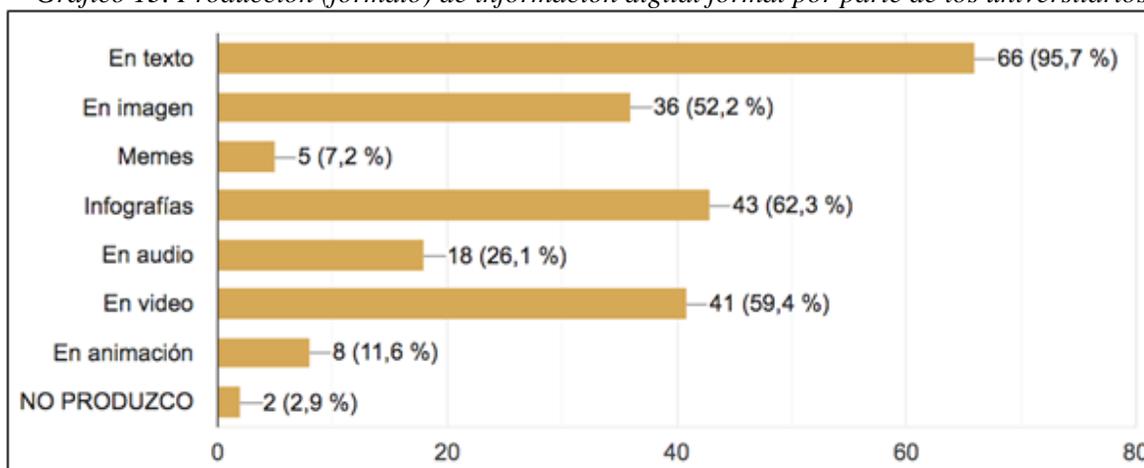


Gráfico 13. Producción (formato) de información digital formal por parte de los universitarios

Fuente: Elaboración propia

A partir de esto, se podría inferir que los estudiantes –que en este caso pertenecen a la disciplina de Pedagogía–, enfocan sus prácticas de producción de información en archivos de texto. Aquí, se podría estar hablando de documentos de tipo resumen, reportes de lectura, ensayos, artículos, tesinas o hasta trabajos de tesis. En consecuencia, la producción visual queda en segundo plano, pero ¿por qué?

Si bien los resultados de la producción de videos, imágenes e infografías no mostraron un índice bajo, si es posible preguntarse si dicha producción fue hecha por iniciativa propia o si bien se realizó bajo una encomienda académica. Para tener un panorama más amplio de esto, se prosigue con al análisis de la producción de información digital, pero en dinámicas informales.

Por lo tanto, en el *Gráfico 14* se identifica que lo visual es el medio principal, puesto que los archivos de imagen toman un porcentaje del 59%. Lo que deja en segundo lugar a los archivos de video y a los memes, donde ambos cuentan con un porcentaje del 44,9%. De esta manera, los archivos de texto se ubican en un tercer lugar con un 34%.

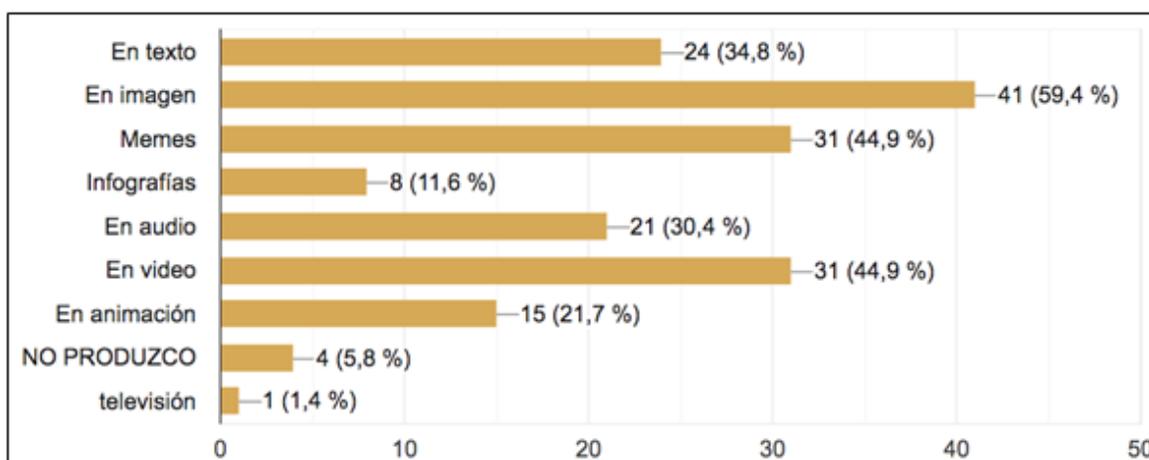


Gráfico 14. Producción (formato) de información digital informal por parte de los universitarios

Fuente: Elaboración propia

Claramente, los resultados son contrastantes. Por el lado formal los archivos de texto dominan, y por el informal bajan de puesto en la preferencia de producción. Este hecho genera las últimas preguntas que han surgido con el desglose de los datos: *¿por qué lo visual toma preferencia en lo informal y en lo formal no?, ¿por qué los estudiantes prefieren producir texto y no gráficos en el ámbito formal? ¿se debe acaso a sus intereses personales?, o bien, ¿es una cuestión disciplinar de prácticas y dinámicas ancladas aun en lo textual por parte de profesores y estudiantes?*

Estas últimas interrogantes dan pie a pensar sobre el contexto que envuelve a la disciplina de Pedagogía; la cual puede estar estancada en una serie de prácticas letradas que

no van más allá de la información en formato de texto. Así, este hecho podría estar fomentado por los mismos docentes; circunstancia que los estudiantes aprehenden. Sin embargo, para poder afirmar con seguridad lo antedicho, Street (1993) considera indispensable que, para interpretar de forma cabal, se necesita de una aproximación contextual apropiada, por lo que se seguirá analizando el panorama.

Finalmente, se llega al *Gráfico 15*, que presenta los datos sobre los recursos o herramientas que usan los estudiantes para producir sus archivos, ya sean visuales o textuales. De este modo, el preferido son las aplicaciones móviles con un 91%; las herramientas online quedan en segundo lugar con un 53% y con un 27% el software especializado ocupa el tercer puesto. Estos resultados conducen a la reflexión consecuente.

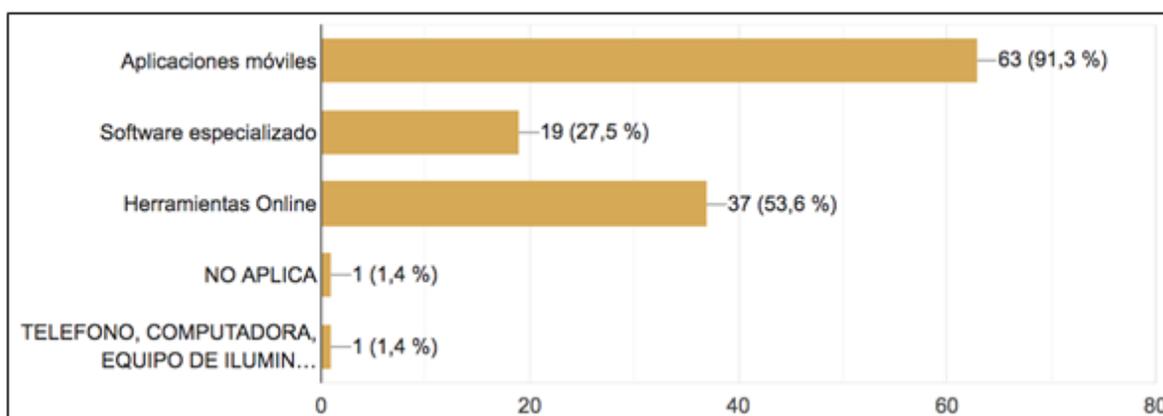


Gráfico 15. Producción (software) de información digital forma por parte de los universitarios

Fuente: Elaboración propia

Actualmente, se piensa que la producción de contenido digital ya dejó de ser una actividad de especialistas. Esto es gracias a las aplicaciones móviles y herramientas online, las cuales desempeñan casi las mismas funciones que los softwares especializados, pero de manera semiautomática y sencilla. Esto provocó que los estudiantes –y la mayoría de usuarios– se vieran interesados, no solo en acceder y consumir información, sino también a la producción de esta.

De este modo, se puede cerrar esta primera fase de análisis con las siguientes precisiones sobre el proceso de producción.

- *El ambiente formal está ligado a una producción de carácter textual, según la perspectiva de los estudiantes universitarios.*
- *El ambiente informal está ligado a una producción de naturaleza visual, según la perspectiva de los estudiantes universitarios.*
- *La producción de contenido digital es un proceso cada vez más accesible para los estudiantes, gracias a las aplicaciones móviles y a las herramientas online intuitivas de fácil uso.*

FASE 2: Las entrevistas

En este punto, todo lo obtenido de la primera fase de recolección de datos ha sido valioso para los objetivos de describir, analizar, exponer e interpretar la literacidad visual digital de los estudiantes universitarios a través de sus prácticas letradas formales e informales. Ahora, en esta segunda fase de análisis, se continuará y ampliará esta labor para concretar los objetivos mencionados. Lo cual se hará a partir de la revisión de los discursos que expusieron los ocho participantes seleccionados y entrevistados.

Cabe mencionar, que el procesamiento de dichos datos cualitativos se guía por los tres núcleos temáticos planteados. Mismos que para este capítulo de análisis de resultados, cambian su título conforme a lo analizado. Para mayor referencia, se plasman a continuación de manera sintética:

- 1) Prácticas letradas de una alfabetización en lo digital: la alfabetización *en lo* digital no es aquella que se centra solo en aprender a navegar en Internet o a utilizar dispositivos digitales, sino que se encarga de mediar cada uno de los procesos y cualidades que se requieren para ejecutar cualquier práctica en el ambiente virtual. Por ello, es una alfabetización *en lo* o *para lo*, puesto que es un concepto único que se articulará según la necesidad particular, que en este caso es lo digital. Así, los fragmentos discursivos de este núcleo serán los que se enfoquen en los procedimientos y en las formas que tengan los estudiantes universitarios al momento de interactuar con la información digital.
- 2) Prácticas letradas de una Literacidad en lo digital: La literacidad debe entenderse como aquel concepto que se apoya de la alfabetización para llevarse a cabo, pero que siempre hace énfasis en la importancia de lo cultural y de lo contextual. Así, estos elementos dan sentido y significado a las prácticas formales o informales de los sujetos, por lo que la literacidad va más allá de la ejecución efectiva de una actividad. En consecuencia, es un procedimiento más analítico, crítico y reflexivo al momento de observar todo aquello que envuelve al fenómeno de aprendizaje. De este modo, los fragmentos discursivos que se expondrán en este núcleo, serán los que se enfoquen principalmente en elementos contextuales y culturales que definan la literacidad visual digital de los estudiantes universitarios.

- 3) Prácticas letradas de una Literacidad visual en lo digital: Para el caso específico de este trabajo de investigación, la literacidad visual involucra el complejo estudio de todo aquello que engloba el análisis de la literacidad –sin modificar su concepto–, pero enfocándose exclusivamente en la información que se presenta en un formato visual (como imágenes, fotografías, pinturas etcétera). Por lo tanto, los fragmentos discursivos en este núcleo serán los que expongan las prácticas letradas dominantes y las prácticas letradas vernáculas de los estudiantes universitarios.

Después, hay que especificar que los discursos a analizar en esta fase, provienen de los ocho estudiantes entrevistados. Los cuales fueron seleccionados por pertenecer a casos extremos, es decir, por contar con niveles muy altos o muy bajos en la producción tanto formal como en la producción informal de contenido digital visual. Por su parte, el guion que precedió a la entrevista se esbozó como una entrevista semi estructurada.

Ahora bien, antes de iniciar con el análisis de datos cualitativos, se considera importante describir brevemente el perfil de los ocho informantes. Esto con la finalidad de contextualizar y ampliar el panorama analítico e interpretativo. Cabe mencionar, que, con el fin de mantener a los participantes en anonimato, se recurrió a la asignación de pseudónimos, así cada uno obtuvo un número arábigo escrito con letra; es decir del UNO al OCHO.

Informante UNO – (Muy alto formal):

Ella es estudiante de la Facultad de Pedagogía en el sistema escolarizado de la Región de Xalapa. Contaba con 17 años y estaba en el primer semestre al momento de la entrevista. Obtuvo un resultado muy alto en la categoría de producción de contenido formal digital. Además, sus intereses se centran en temas de maquillaje y belleza, de los cuales se informa en el ambiente digital a través de las redes sociales virtuales y otras páginas web. Por último, refiere que, en el momento en que realizó la entrevista, tenía un horario tan saturado, por lo que las pocas materias que debía de cursar no le demandaban mucho tiempo, lo cual le permitía pasar el rato en actividades de entretenimiento.

Informante DOS – (Muy alto formal):

Él es estudiante de la Facultad de Pedagogía en el sistema escolarizado de la Región de Xalapa. Al momento de la entrevista tenía 20 años y estaba en el tercer semestre. Obtuvo un resultado muy alto en la categoría de producción de contenido formal digital. Además, es afín a temas de videojuegos, pero enfoca mucha de su producción digital formal en su comunidad religiosa, donde se dedica a administrar las redes sociales de su iglesia. De esta manera, edita, produce y comparte elementos visuales digitales como imágenes y memes. Por último, refiere que en ese entonces –cuando realizó el interrogatorio– no tenía un horario que él considerara “tan saturado”, aunque sus clases fueran de las 11:00 horas a las 17:00 horas. A veces de forma corrida y otras con horas libres.

Informante TRES – (Muy bajo formal):

Ella es estudiante de la Facultad de Pedagogía en el sistema escolarizado de la Región de Xalapa. Al momento de la entrevista tenía 18 años y estaba en el primer semestre. Obtuvo un resultado muy bajo en la categoría de producción de contenido formal digital. Además, ocupa su tiempo participando en grupos de Facebook que se dedican a la prevención del maltrato animal, en especial de perros y gatos, donde se inclina más hacia la promoción de adopción responsable de gatos. Otro dato importante es el contacto que tiene con contenido de desarrollo personal, esto a causa del estrés que le provocó la pandemia. Por último, refiere que en ese entonces –cuando realizó el interrogatorio– no tenía un horario “tan saturado”.

Informante CUATRO – (Muy bajo formal):

Ella es estudiante de la Facultad de Pedagogía en el sistema escolarizado de la Región de Xalapa. Al momento de la entrevista tenía 21 años y estaba en el tercer semestre al momento de la entrevista. Obtuvo un resultado muy bajo en la categoría de producción de contenido formal digital. Además, prefiere visitar redes sociales virtuales y páginas web que expongan rutinas de ejercicio o planes alimenticios. Por último, refiere que en ese entonces –cuando realizó el interrogatorio– no tenía un horario escolar “tan saturado”, pero que el tiempo restante lo dedicaba mayormente al cuidado de su bebé.

Informante CINCO – (Muy alto informal):

Él es estudiante de la Facultad de Pedagogía en el sistema escolarizado de la Región de Xalapa. Al momento de la entrevista tenía 19 años y estaba en el primer semestre. Obtuvo un resultado muy alto en la categoría de producción de contenido informal digital. Además, es completamente afín a temas y prácticas que se realizan en las comunidades de *gamers* (personas que se dedican a los videojuegos). Por último, refiere que en ese entonces –cuando realizó el interrogatorio– tenía un horario flexible que le permitía tener sus mañanas libres entre semana, lo cual le permitía realizar ejercicio.

Informante SEIS – (Muy alto informal):

Él es estudiante de la Facultad de Pedagogía en el sistema escolarizado de la Región de Xalapa. Al momento de realizar la entrevista tenía 19 años y estaba en tercer semestre. Obtuvo un resultado muy alto en la categoría de producción de contenido informal digital. Además, también es afín a temas y prácticas que se realizan en las comunidades *gamers*, pero él se enfoca más en la dinámica de *streaming*; por lo que su producción visual digital versa en ese tipo de prácticas vernáculas. Por último, refiere que en ese entonces –cuando realizó el interrogatorio– mantenía un horario flexible que le permitía tener sus tardes libres entre semana, pues su horario escolar por lo regular iba de 8:00 horas a 14:00 horas.

Informante SIETE – (Muy bajo informal):

Ella es estudiante de la Facultad de Pedagogía en el sistema escolarizado de la Región de Xalapa. Al momento de la entrevista tenía 21 años y estaba en quinto semestre. Ella, obtuvo un resultado muy bajo en la categoría de producción de contenido informal digital. Además, prefiere tener contacto con contenidos y materiales digitales educativos para apoyar su labor como asesora de infantes; actividad que lleva a cabo cuando no tiene ocupaciones académicas. Por último, refiere que en ese entonces –cuando realizó el interrogatorio– tenía un horario “salteado”. Es decir, tenía horas libres en las mañanas y en las tardes de manera dispersa.

Informante OCHO – (Muy bajo informal):

Él es estudiante de la Facultad de Pedagogía en el sistema escolarizado de la Región de Xalapa. Al momento de la entrevista tenía 19 años y estaba en primer semestre. Obtuvo un resultado muy bajo en la categoría de producción de contenido informal digital. Además, es sus intereses versan en el consumo de contenido digital sobre temáticas de videojuegos. Por último, refiere que en ese entonces –cuando realizó el interrogatorio– mantenía un horario que le permitía tener las mañanas libres, puesto que en las tardes tomaba sus clases.

Ahora, una vez que se han expuesto los perfiles de los ocho informantes que participaron en esta segunda fase de análisis, se procede al análisis de los discursos plasmados en las entrevistas.

1. Prácticas letradas de una alfabetización en lo digital

A lo largo de esta investigación se ha explicado cómo la alfabetización posee un concepto único que ha dado pie a la reflexión sobre temas de literacidad. Por lo que en este proceso analítico no se descarta su presencia, puesto que, para entender las prácticas de literacidad de los estudiantes universitarios, hay que explorar y entender primero sus quehaceres en el ámbito de la alfabetización. Es por ello, que aquí se desglosarán los procesos básicos, así como las cualidades que los estudiantes ejercen, cuando realizan actividades formales o informales. Por último, se aclara que el análisis por núcleo temático, estará dividido por los informantes con niveles extremos en dinámicas formales (ALTO/BAJO) y por los informantes con niveles extremos en dinámicas informales (ALTO/BAJO).

Formales

Aquí se debe recordar que la definición de la alfabetización se ha adaptado a lo largo del tiempo según las necesidades históricas. Así, López y Pérez (2014) consideran que al inicio este concepto surgió para hablar de una comunicación efectiva. Más adelante, se contempló que no era suficiente la mera comprensión del código, sino que se trataba de un proceso con el que se adquiere conocimientos (Ferreiro, 1997). De este modo, ¿qué tanto aplican los estudiantes procesos y cualidades para realmente conocer algo? A continuación, se dará una mirada a esto.

Pues lo que suelo realizar, ya que en pedagogía nos dejan muchas lecturas, es descargar, ya sea el PDF y pues lo voy leyendo detenidamente. (--), como el PDF de mi computadora cuenta con las herramientas para poder subrayar, encerrar y así utilizar colores, lápices, eso lo voy realizando, voy encerrando las ideas, voy anotando en mi libreta, voy (--) anotando palabras clave y también pensando (--) en mi mente un poco, procesando el tema para que así (--) llegar a una conclusión y sacar la mayor información posible, rescatar lo importante y también cumplir con la tarea, ¿no? (entrevista a informante DOS).

En este caso, lo informado demuestra la importancia del contexto y de las dinámicas que la propia disciplina académica puede demandar (Becher, 1989). De este modo, se entiende que –muy posiblemente– la formación en Pedagogía propicia una interacción constante con los materiales de texto, ya sean impresos y digitales. Es decir, tanto los procesos, como las cualidades de consumo y producción de la información formal se dirigen hacia los archivos textuales, en especial al formato PDF.

Otro punto relevante, es el cómo los estudiantes universitarios trasladan sus procedimientos de lectura y escritura del ámbito impreso al virtual. Hecho que también reportan los demás informantes.

Bueno, cuando se trata de lectura, primero trato de identificar cómo, las palabras que se repiten para tener una idea clara de qué habla el texto y ya referente a eso voy (--) buscando la información que contenga esas palabras clave para yo poder (--) sacar la información de manera más rápida.

[Ok. Y así pensando, siendo un pensamiento paralelo, ¿cómo analizarías (¿?)? ¿Cómo sería tu lectura de imágenes?]

De imágenes, (¿?), hago algo similar, busco palabras clave y busco imágenes de selecciones y al hacerlo veo que para mí esa imagen esté identificada con esa palabra, por ejemplo, si busco energía, busco un rayo o un foco o algo así.

[Ok, perfecto. Ahora, por el lado de escritura, pensando escritura en texto, ¿cuál es tu proceso de escritura en texto?]

(¿?), primero teniendo la información, después, siempre trato de poner una introducción clara, y en cuanto ya, al desarrollo de lo que esté escribiendo, (--) me enfoco mucho en ser (¿?) específica en lo que quiero dar a entender en ese texto para no alargarme y lo más importante

siempre lo pongo (--) en la conclusión porque es (--) lo que es central y sintetiza más lo que escribí.

Ajá, pues igual, identifico las palabras clave y trato de representarlas con imágenes, pero por lo general ya no pongo nada de texto, todo lo baso siempre en las imágenes.

En cuanto a texto, siempre busco que sean PDF o que sean (¿?) como *Prezi* y ese tipo de cosas que traen ya (--) sintetizada la información para plasmarla con mis propias ideas y en imágenes siempre trato de que sea en Pinterest o en imágenes que son más creativas, por así decirlo (entrevista a informante CUATRO).

En este informe se puede observar que lo sustancial para la informante son las palabras clave, pues, a partir de ellas se guía para concretar y conectar ideas que la lleven a una comprensión del tema que está trabajando. Eso en cuanto a texto, lo particular aquí, es que aplica la misma técnica para gestionar imágenes, las cuales utiliza para complementar sus trabajos formales. En este sentido, se comienza a dibujar un pequeño y posible perfil de actuación entre los estudiantes que se ubican en un extremo de producción de información digital formal: en primer lugar, nunca, o casi nunca, se dedica a la producción informal, por lo que sus prácticas letradas dominantes son muy similares a las que ya realizaban en un ambiente impreso. Es decir, dejan de lado las posibilidades que podría brindarles la gama de herramientas y recursos digitales que existen en el ambiente virtual. Otro ejemplo de esta dinámica está el testimonio del informante DOS.

Pues mi escritura va siendo prácticamente ir conectando la información que escribí con mis ideas, ir realizando más que nada una plática, no tanto textual, porque no me gusta realizar las cosas tan textualmente, si no como que, o cito o pongo un comentario mío o voy combinando también, porque (--) me gusta como que se vea el tema que lo comprendí.

Cuando es informal (--) utilizo las páginas de Facebook que son (--) las más, las que sigue toda la gente o luego me voy a tendencias en Twitter también o ya cuando encuentro la imagen, como no tiene alta calidad trato de buscarla en el Google, pero cuando son imágenes completamente para información así ya formal, busco en Google o busco en foros o busco también en blogs.

(--), verificar luego la fuente, ¿no? De quién lo está compartiendo, quién lo publicó, porque también en el internet suele haber mucho ese robo de información. De que si estás siendo

famoso lo quitan de internet, le ponen su propia marca de agua o lo ponen de encima y otra vez para arriba. Y (--) como que ya lo pueden interpretar de otra manera o mal informar también o luego utilizarlo en contra, es cuestión mucho de analizar también (¿?) de dónde proviene (entrevista a informante DOS).

Sobre el informante DOS, se debe recordar que sus producciones se centran en el ámbito formal, puesto que se dedica a la creación de contenido para las redes de la iglesia a la que pertenece. Esto, más lo expuesto en sus respuestas, de nuevo, demuestra que la generación de productos formales no va más allá del uso de estrategias clásicas de lectoescritura. Empero, esto cambia al momento de explorar su fabricación de elementos visuales.

Pues de imagen siempre busco que cuenten con una buena calidad, (--), y que también que tengan que ver con el tema, (--), algunas veces (--) me gusta más utilizar imágenes apegadas a la realidad, no tanto como que de dibujo o así.

Ah, infografías sí, he realizado infografías, he realizado presentaciones que las convierto (--) en PDF para que sean como tipo imágenes también y subirlo. En cuestiones de memes, (--), solamente en bachillerato tuve la oportunidad de estar en la página de mi escuela y (--) la única oportunidad que tuve de compartir imágenes, pero sí me gusta mucho como que ese (¿?) diseñar imágenes, comprimir mucho la información, poner (--) imágenes que te llamen mucho la atención. Por lo regular en la escuela, siempre, ahorita que están encargando infografías, siempre pido (--) al equipo, pásenme la información y yo trato de realizarla, porque (--) me da mucho la creatividad, poner colores, diferentes fuentes de letra y así. (entrevista a informante DOS)

Aquí, queda claro que la dinámica del informante DOS cambia al realizar prácticas de producción visual. En este caso, y a diferencia de la producción textual –ambos de ámbito formal–, se observa que hay un interés por la edición de imágenes que integran texto, así como por las infografías. Sin embargo, parece que para la elaboración de estos materiales no utiliza recursos digitales novedosos. Lo mismo puede observarse con la informante UNO en sus actividades de maquillaje:

[Ok. (...) ¿Nada más? No sé si agregues filtros, ¿qué tipo de edición haces?]

(¿?) Sí, agrego filtros para darle más luz al maquillaje y que se note más el trabajo.

(entrevista a informante UNO)

Con estas líneas es posible ver la diferencia entre un informante y el otro. El número DOS produce de manera más “austera” que la informante UNO. Sin embargo, esto no significa que la estética de un producto sea mejor que la del otro, lo único que se demuestra son las diferentes formas de adaptación que hay sobre las herramientas digitales tecnológicas. De esta manera, ¿se estará frente a una dinámica donde los estudiantes, aun con niveles bajos de producción de contenido informal, sí conocen los procesos de edición y manipulación de materiales visuales? Para dar respuesta a esta pregunta, se retoman los siguientes testimonios.

[Ok, perfecto. Entonces, una vez que ya encontraste resultados en YouTube o en Google Imágenes, ¿cómo vas seleccionando estas imágenes? ¿Por qué te decides por unas y por qué te decides por otras?]

Me decido, depende de lo que me hayan pedido y la calidad de la imagen porque, por ejemplo, unas que tienen como marca de agua, hay otras que se ven muy *pixeleadas*, entonces trato de (¿?) la imagen que se vea mejor y que me sirva para mi trabajo.

Por ejemplo, los videos, antes tengo (--) una pre-información de más o menos cómo es y ya en el video si busco como que algo no concuerda o algunos canales se ve porque no son, no tienen (--) veracidad, se ven en la forma que no tienen (¿?) ¿Cómo lo podría decir? Imágenes o vistas y así.

[Bien, ¿crees que las vistas (¿?)? Aparte de las vistas, ¿qué otro dato por ahí puedes identificar que sea (--) positivo, negativo para evaluar algún video o alguna imagen?]

Últimamente me he basado mucho en los comentarios. Cuando veo un video me voy a los comentarios y ahí más o menos se ve.

[Ok. ¿Y es antes eso? ¿Antes de ver el video o durante estás viendo el video, estás viendo los comentarios? ¿O en qué momento estás viendo los comentarios?]

Durante el video, así como si veo unas partes como que no les entiendo, me voy a los comentarios.

[¿Conforme a las miniaturas?]

Ah, es como lo que me llama la atención, por ejemplo, si una miniatura tiene algo parecido a lo que yo quiero buscar y cuando abro el video es otra cosa diferente, entonces ya así como (¿?) empiezo a dudar de la veracidad. Y bueno, (¿?) generalmente yo buscaba, me pasaba

mucho en buscar en videos de matemáticas, tutoriales y eso, entonces yo siempre me iba a canales (¿?) que decían de profesores y que tenían muchos videos ya de diferentes procedimientos.

Siempre hay ese tipo de comentarios y ahí luego yo estoy checando todos los comentarios o si no dice, trato así (--) de razonarlo más o menos lo que digan los comentarios, como socializar lo que trata el meme (entrevista a informante TRES).

En este fragmento, se resalta la manera en que se busca y discrimina la información visual que existe en Internet, lo cual para Aguaded y Romero (2015) es uno de los procesos indispensables en una presente lleno de información no veraz y no confiable. Dicho en otros términos, la aplicación de estrategias de selección es un proceso imprescindible. Ahora, se debe puntualizar que, hasta este momento, los cuatro informantes del extremo de producción formal, mencionan que sus prácticas letradas de consumo de información textual en lo digital se limitan a la selección, así como a la conexión de palabras e ideas clave. Lo cual cambia y se diversifica cuando se trata de la identificación de información visual. Por ejemplo, la participante número TRES elige y discrimina las imágenes con base en su calidad y si cuentan o no con marcas de agua; en el caso de los videos prefiere revisar los comentarios de la comunidad, las miniaturas y el contenido del propio video. Esto da cuenta de un proceso de lectura y de crítica más amplio. Esta forma de trabajo también se puede ver en el siguiente testimonio.

Pues últimamente sí, en cuestión de imágenes (¿?), siempre trato de analizar la imagen y veo qué características u objetos (--) están de más a veces, en cuestiones de imágenes siempre noto (--) la calidad de la imagen, marcas de agua o algún otro complemento que hayan agregado, en cuestiones de videos siempre el audio, la imagen que tenga que ver acorde a la imagen y lo que se está hablando, o sea sí (--) trato de ir viendo la manera crítica porque también (--) me ha gustado mucho la creación de contenido en internet, bueno, para lo que es YouTube, y (--) también trato de analizar qué puede servir para llamar más la atención y qué cosas no, bueno, que simplemente no funcionan (entrevista a informante DOS).

En este fragmento del informante DOS, se puede visualizar otro proceso de lectura crítica sobre productos textuales. Además, en el ámbito de lo visual, aparece el parámetro de selección a partir de la calidad del audio y la coherencia en el uso de apoyos visuales. Con

esto, es evidente que en el ámbito visual –no tanto así en lo textual– se aplican más procesos de análisis, comprensión e incluso de crítica. Esta última competencia, según Sánchez, Sánchez, Méndez y Puerta (2013) es esencial para acceder a la información y al conocimiento.

Por último, cabe decir que todos estos testimonios provienen de los estudiantes que pertenecen al extremo formal. Por lo que es momento de dar paso al extremo informal.

Informales

De manera contrastante, en el grupo de estudiantes que pertenecen al bloque informal, se distingue una clara inclinación hacia la información en formato visual, no por la textual. Dicho con otras palabras, cuando se cuestionó a los participantes sobre cómo buscan en Internet materiales para realizar alguna actividad académica, la mayoría comunicó que utilizan técnicas que se enfocan en la localización de elementos visuales. Por ejemplo, el informante SEIS:

(--), como le decía, yo generalmente recorro a YouTube, ya que (--) a la hora de querer elaborar algo, un proceso, ya sea (--) para (¿?) un proceso que requiere ciertos pasos, cierto seguimiento de pasos, (--) YouTube para mí es mi mejor opción, ya que no solamente te explican mediante la voz, si no que te van ilustrando (--) cómo llevar a cabo cierto proceso. [...] Ah, ok, imágenes, sí, generalmente en el buscador de Google (--) ya hasta de lo que quiera buscar (--) le doy en el apartado de imágenes. Algunas veces me meto a blogs, que es en donde las páginas en donde te van explicando, precisamente por pasos, pero con una imagen referente a lo que te están diciendo. [...] Ajá. (--), también dependiendo del sitio web (¿?) que lo encuentre, ¿no? Porque, generalmente, uno al buscar imágenes en Google (--) te aparecen un sinnúmero de imágenes, pero la diferencia es que también, muchas veces, las imágenes, por ejemplo, si yo busco una imagen y me manda a Wikipedia pero (--) tengo un par de imágenes que son presentadas por, tal vez, una página de la UNAM, tengo la certeza que (--) la página de la UNAM me está ofreciendo una cierta información (--) verificada, ¿no? (entrevista a informante SEIS).

En este caso, la persona SEIS se muestra más dispuesta a explorar cualquier tema con la ayuda de elementos visuales, o bien, con información que esté representada por ilustraciones que aporten a la comprensión y al entendimiento. Es decir, es clara la preferencia por la

información visual sobre la textual. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que dicho testimonio proviene de un sujeto del bloque informal que, además sí produce información. Habría que revisar lo dicho por los individuos que no son productores.

(¿?) Por lo regular, entro a las plataformas de redes sociales y lo que me aparece en el inicio es lo que consumo, no es como que busque algo en particular. [...] Ah, ahí me baso en la información más reciente para estar informada, (--) actual, ¿no? Porque varios videos o documentales están un poquito más avanzados a los que estaban antiguamente. [...] Ah, (--), por lo regular, cuando veo así una noticia y me interesa, busco más sobre el tema (¿?) por si es verdadero, como lo dices, (¿?) en las redes sociales son donde hay más noticias falsas, entonces, si me interesa voy a internet y lo busco (¿?) y ahí me voy dando cuenta si es verdad o no. [...] (--) Primero checo los años, porque luego te aparece que, ayer pasó tal esto, pero lo investigas y fue hace muchos años, entonces, y otra, la calidad del video, que antes no era tan buena la calidad, por decirlo así, y ahora ya está un poquito más avanzado eso. Y (¿?) que luego lo pasan en las noticias, entonces esto lo vuelve un poquito más verídico. (¿?) Y así (entrevista a informante SIETE).

En este caso, la informante reporta su gusto por visitar las redes sociales virtuales con el fin de acceder a información mayormente visual y actual. En cuanto sus criterios de selección, está la revisión de las fechas de publicación. Sin embargo, en lo que refiere a los datos gráficos, tiene menos control sobre su manipulación en comparación con quien es productor. Probablemente esto se deba a que tiene menos contacto con la edición y producción de contenido visual. Para fundamentar la idea anterior, se presenta el testimonio del informante OCHO, el cual es afín a los videojuegos.

(¿?) Bueno, sería más bien en la calidad, primero, del video y, bueno, lo que estén proyectando que esté relacionado con lo que se va diciendo en el audio. Principalmente, sería eso lo que influye.

[Ok. ¿Y cómo evaluarías que cierta información llegue a ser confiable?]

(¿?) Dependiendo de la fuente, por ejemplo, en los videos para exposiciones y cosas así busco en los canales de History o de NatGeo para que tengan una seriedad y para imágenes (--) igual lo de las revistas, busco en las páginas de ahí, series.

[Ajá, para ambas, para saber si son confiables o para saber si son fuentes, así, desconfiables].

(¿?) Para saber si son confiables, primero en el video me fijo que esté, por ejemplo, National Geographic, que esté el logo o de History y, bueno, eso es lo principal para esos videos, para saber si son confiables, ya después investigo si sí son verídicos o no. Ya en el caso de para que me dé cuenta que no son, uno se da cuenta cuando los proyectan como resúmenes, así hechos en PowerPoint o en otras formas digitales (entrevista a informante OCHO).

De este reporte, se puede ver que la interacción con la información visual se lleva a cabo de manera similar a la de los informantes productores. Empero, sus particularidades radican en su forma de catalogar la información que él considera formal. En este caso, será la que visualiza directamente en canales de televisión por paga que transmiten documentales de temas de interés formal. Esto descubre un poco la idea de una leve producción formal de información visual que pertenezca a una institución de educación superior, ya que, hasta el momento, los estudiantes no han declarado su interés o intención por buscar videos en las páginas de la propia universidad o de otras instituciones.

Ahora, para dar sustento a lo mencionado en el párrafo anterior, se retoma un fragmento del testimonio realizado por el informante SEIS.

Ah, ok. Sí, generalmente, me fijo no en lo que me arroja primero el algoritmo, sino que (¿?) indago un poco sobre las, deslizo y veo cuál es, generalmente las que tienen mayor vistas y que se ven en calidad y que, en los suscriptores y que es referente al tema, por ejemplo, si quiero investigar acerca de la ciencia, tal vez me meto a un canal y solamente tiene un video de ciencias pero los demás son de bromas, (--) no me genera una cierta confianza en esa información, entonces (--), lo que hago es, distingo entre los videos más vistos y que se especifiquen en su canal del tema que estoy buscando. [...] Sí, (--) igual muchas veces me fijo en la calidad de video, porque precisamente, a la hora de elaborar, (--), cuando alguien está presentando algún tema (--) se ve la forma en que lo va abordando y cómo te lo está presentando, sin embargo, cuando es información de dudosa procedencia, que no tiene justificación o alguna fuente confiable, (--), regularmente son videos que son subidos por alumnos, en este caso, que tal vez, no es que esté mal, pero probablemente tenga algún error. La calidad, también imagen. Muchas veces se ve que la imagen, como dicen, la marca de agua, pero (--) también la calidad, ¿no?, que tú al ver la imagen no se distorsiona. Sabes que (--) esa imagen fue previamente descargada y resubida, ya que al resubir un archivo pierde

calidad, obviamente, entonces quiere decir que ya pasó por ciertos procesos anteriormente para resubirla (entrevista a informante SEIS).

Aquí, antes de comenzar con los comentarios, hay que recordar que el informante SEIS es productor de información visual informal y es afín a las prácticas de *Gamers* y *Streaming*. En este sentido, su dominio sobre la información visual se refleja incluso en su léxico, cuando ocupa palabras especializadas como “algoritmo”. Asimismo, se suma la forma en que identifica y clasifica los datos visuales: se fija en las vistas del video, cuántos suscriptores tiene el canal, el contenido, calidad del material fílmico, así como su origen. Es decir, si es un material de autoría o si es algo que alguien tomó y “resubió”. Aquí tiene cabida el análisis que llevó a cabo Shafirova (2018), en el que informa sobre la forma en que los jóvenes indagan en Internet para adquirir conocimientos, donde los recursos preferidos son los de contenido visual. Así, queda claro que las formas gráficas son las que actualmente tienen un mayor impacto en los estudiantes, pues, sin importar si son o no productores o si consultan fuentes formales o informales, la tendencia es ir tras los medios gráficos. Ejemplo de ello, es el testimonio del informante OCHO, quien no es productor.

[Ajá, para ambas, para saber si son confiables o para saber si son fuentes no confiables].

(¿?) Para saber si son confiables, primero en el video me fijo que esté, por ejemplo, National Geographic, que esté el logo o de History y, bueno, eso es lo principal para esos videos, para saber si son confiables, ya después investigo si sí son verídicos o no. Ya en el caso de para que me dé cuenta que no son, uno se da cuenta cuando los proyectan como resúmenes, así hechos en PowerPoint o en otras formas digitales.

[Ok. ¿Tú has creado videos para la escuela? ¿Te han pedido maestros?]

(¿?) Una vez en secundaria (¿?), sí, tenía que hacer una presentación en PowerPoint y ya después editarla como video, no sé cómo haya quedado, ya no me acuerdo, pero sí, solamente fue esa ocasión (entrevista a informante OCHO).

En este ejemplo se puede ver que el usuario relaciona la confiabilidad de un video con una *producción de alta calidad*. Además, su idea de calidad reside en si el producto fue realizado en un estudio profesional como los que poseen *National Geographic* y *History Chanel*. Además, se visualiza una práctica básica de producción visual, donde la herramienta

prioritaria es una presentación de Power Point. Entonces, se reitera que esto no significa que el usuario tenga una mayor o menor habilidad creativa, sino que, lo que se muestra, es el desconocimiento de otras herramientas o aplicaciones digitales. Para apoyar esta última idea, se expone otra parte del testimonio del informante OCHO.

(¿?) En cuanto a lo visual, sí soy muy adicto a, por ejemplo, las imágenes, los memes, los videos, como que sí soy muy consumidor en ese sentido porque, (--) lo que yo busco más que nada es distraerme de lo que me atrapa la escuela, que es bastante, porque realmente, como que sí me enfoco demasiado a la escuela, pero ya en las tardes ya me quiero despejar hasta el siguiente día, por eso consumo mucho esas cosas, porque realmente me la paso la mayor parte del tiempo pegado a YouTube, más que a otra red social.

[Pero entonces eres consumidor, pero no produces].

Ajá, no. Realmente (¿?) no tengo ese acercamiento, porque, de hecho, en mi capacitación para el trabajo, bueno, la parte final iba a ser edición de videos, pero por las cuestiones estas de la pandemia lo cambiaron por edición de audio (entrevista a informante OCHO).

Aquí es interesante observar cómo un sujeto puede presentar niveles altos en el polo informal, aunque no sea productor. Es decir, se puede uno desprender de la idea de que no tener las habilidades para producir, no significa no tener las habilidades para interactuar con información informal. Por lo que se puede seguir revisando lo dicho por el informante OCHO.

Bien. ¿Y tú has creado memes, videos, o imágenes, o infografías?]

(¿?) No, no he tenido la oportunidad de tener ese conocimiento, ese trabajo, difícilmente (¿?), bueno, le he ayudado a mi papá a crear dos stickers nada más, pero de ahí no pasa.

[¿Y ahí has compartido imágenes que tú hayas editado?]

No.

[¿No? ¿Nunca has compartido así alguna imagen que le agregues un filtro o algunas letras?]

No, para nada.

[Ok, ¿por qué estás un poco desprendido de esa cuestión?]

(¿?) Porque como que casi no me llamaba la atención y también (--) no tener ese acercamiento (--) no me motivaba así a editar y compartir cosas así (entrevista a informante OCHO).

Con lo mencionado por el informante OCHO, se trae a escena un ejemplo que expone el flujo acelerado por el que se desliza la información. Tanto, que ésta debe llevar sus contenidos al formato visual –sin importar si el ámbito es formal o informal–, para poder ser procesada con mayor facilidad. Esto hace que la producción de materiales gráficos sea una actividad que realizan *todos*.

Aquí vale la pena reflexionar sobre el acto mismo de producir y el cómo se hace esta producción. Con las respuestas revisadas, se puede ver que, quienes realizan materiales con fines informales poseen estrategias, recursos, herramientas y habilidades que no tienen todos aquellos que se dedican a la materialización de recursos formales. Esto puede tener diversas raíces. Una de ellas es que quienes se dedican a lo vernáculo prefieren presentarlo de manera gráfica, mientras que, los que van por prácticas dominantes formulan a partir de lo textual. Así, estos últimos se limitan a utilizar herramientas básicas sin experimentar con las especializadas. Actividad que sí aplican los fabricantes de material informal.

A partir de esto, habría que cuestionarse si las formas de producción están aisladas de otros elementos. Muy posiblemente la respuesta sea un sí rotundo. Lo cual se debe a que leer y escribir (tanto textual como visualmente) es más que solo saber tener control sobre los medios. De este modo, para poder dominar adecuadamente los productos aquí revisados, se necesita tener el conocimiento de ciertos códigos, datos y elementos contextuales que dan propiamente un significado, tal como refieren Goodwin y Uhrmacher (2019).

En consecuencia, el análisis de los resultados debe extenderse hacia la identificación de todos estos códigos y elementos culturales que conjugan prácticas letradas situadas en un contexto específico. Tarea que se llevará a cabo en la explicación del segundo núcleo temático.

2. Prácticas letradas de una Literacidad en lo digital

Entonces, la finalidad de explorar este núcleo es analizar e interpretación a la literacidad digital visual que configuran los estudiantes a partir de sus prácticas letradas dominantes y

vernáculos, mismas que están definidas por un contexto específico. En este sentido, se rescata a Garzón (2012) para especificar que dicho esquema contextual, así como su entendimiento mismo, demanda ciertas habilidades, conductas, destrezas y conocimientos para transitar y vivir efectivamente dentro de él. Así, este punto de vista va a ser el hilo conductor para exponer cómo los estudiantes logran ser usuarios digitales funcionales a partir de sus prácticas letradas.

Formales

Se comienza con el testimonio de la informante UNO, quien hace visible cómo los individuos, a partir del contexto de interés en el que se desenvuelven, generan un tipo de literacidad que abarca ciertas prácticas letradas. Lo cual realizan, independientemente del nivel de producción (hacer y cómo hacer) que tengan, así como tampoco es relevante la preferencia de información (formal e informal) que se persiga.

[Ok. ¿Pertenece a algún círculo? ¿Alguna tendencia que tú quisieras estar? No sé si sea para moda, de beauty o tecnología, porque dices que tienes seguidores, ¿no?]

Sí, pero no es algo muy grande, son mis amigos, ¿no? Son los mismos amigos de Facebook que me siguen en Instagram y nada más.

[¿Pero te inclinas sobre algo o solamente publicas de lo que sea o procuras publicar sobre un tema?]

Me gusta publicar sobre maquillaje.

[Ok, perfecto. (¿?) ¿Y has editado imágenes para este tipo de publicaciones?]

Sí.

[¿Qué tipo de imágenes?]

Fotos sobre mi trabajo del maquillaje (entrevista a informante UNO).

Aquí es importante recordar que la informante UNO pertenece a la parte de estudiantes que prefieren el consumo de información visual formal para sus prácticas académicas en el nivel superior. Además, se cataloga como un usuario que sí produce material. Así, ya no solo se encuentra en un tipo de territorio académico (Becher, 1989), sino que se entiende que *dentro de la misma disciplina hay subgrupos con intereses específicos. Estos equivalen a otro tipo*

de tribu que se desarrollan dentro y fuera del territorio institucional. En este caso se está ante la presencia de una tribu con interés en el maquillaje en redes sociales.

Ahora bien, ¿qué significa pertenecer a un particular territorio o sub grupo cuando al mismo tiempo se forma parte de un grupo de estudiantes? Con ayuda de la literacidad se puede responder a dicha interrogante. Como ésta se ancla en la configuración contextual de las prácticas letradas dominantes y vernáculas, es razonable observar que cada interacción realizada por alguien en un grupo específico, requiere de la aplicación de varios elementos, tales como los siguientes:

[Bien. Y ya por último, cuando ves una foto de maquillaje que comparte alguna de tus amigas o alguna de las personas que sigues, ¿qué cosas evalúas para decir, esta es una buena foto de maquillaje?]

(¿?) que se aprecie bien el maquillaje porque luego suben fotos de su maquillaje y nada más muestran su cara y tienen los ojos abiertos y no se observan las sombras.

[Ok].

Los colores y la iluminación de la imagen porque luego suben imágenes muy oscuras y no se logra apreciar bien los colores utilizados para las sombras o para el maquillaje en sí.

[Ok. ¿Y tú tienes producción para eso? ¿Tienes algún aro de luz? ¿Tienes alguna lámpara para iluminarte o buscas solamente la luz adecuada?]

Pues busco la luz, no ocupo producción porque las mismas fotos las tomo con mi teléfono o con el teléfono de quien quiera llegar a tomar las fotos y (¿?) yo mismo las edito para que se puedan apreciar más los colores que yo utilicé por si quieren, tal vez, recrear el maquillaje o compartirlo, que se vea (--) mínimo que hice un esfuerzo para que se vea bien.

[Bien. ¿Y qué editas ahí en las fotos? ¿Qué propiedades le metes?]

(¿?)

[Digamos para el color para que (¿?)]

La saturación, la saturación del color, si quiero resaltar algún color (--) pongo la luz que sea, no sé, roja, luz verde y que se resalte el color que está tomando el maquillaje. También la

iluminación, porque me ha pasado que sí, aunque trato de buscar la luz, no se observa bien el maquillaje, pero le trato de meter iluminación cuando la edito (entrevista a informante UNO).

En este otro fragmento de la informante UNO, se observan los procesos que pone en marcha para involucrarse en las prácticas vernáculas relacionadas con el maquillaje. Así, este hecho revela –más que en el análisis del núcleo uno– cómo a pesar de preferir la consulta de información para realizar actividades académicas; sí hay también un interés por llevar a cabo quehaceres fuera del salón de clases que, a fin de cuentas, también son saberes. Tal como aprender sobre productos de belleza, en primera instancia, en segunda estaría el adquirir estrategias de producción de materiales visuales. Entonces, gracias a este testimonio se identifican conocimientos de ángulos, poses, composición, iluminación y edición de colores para realizar una fotografía que resalte las propiedades de sus productos estéticos.

Algo más que se puede decir, es que este acercamiento a la informante UNO expone de forma exacta que las prácticas letradas se conforma con el *uso*, puesto que ella identifica, utiliza, manipula, y aplica con lo que tiene a la mano a partir de su contexto, con el fin de hacer lo que ella desea y puede dentro de su tribu. Ahora, justamente esta parte conduce a identificar las prácticas letradas de *interacción/participación*.

Antes de desarrollar esto último, es importante decir que interacción no es sinónimo de participación, ya que ambos conceptos se van a diferenciar –al menos en este trabajo– por el nivel de colaboración que el usuario realice. Es decir, *el que participa* modifica y propone reglas, normas o códigos; debate, expone, comparte, difunde, guía, asesora, enseña o hasta bloquea participantes no deseados. Por otro lado, *el que interactúa* solo consume, visualiza, reacciona, comparte y aprende.

Ya comprendida esta diferencia, se puede dar paso a un fragmento del informante DOS. El cual es un ejemplo de cómo una actividad de interacción puede coexistir con una de participación.

Pues ahorita no pero antes sí formaba parte (--) del contenido de mi parroquia, de la iglesia, tenía que informar a las personas sobre alguna noticia, algún cumpleaños (--), si había reuniones o la hora de una hora santa o así. Pero actualmente sí, solamente contenido (--), entretenimiento y escuela. Ahorita sí ya, ando más corto.

[Oye, y ahí en esa actividad que tenías con la iglesia, ¿utilizabas también imágenes?]

Sí, por lo regular siempre imágenes, borde, letra llamativa y siempre, casi siempre (--) lo quieres informar, porque la gente por regular en esas cuestiones no lee tanto (--) la descripción, lee solamente lo que ve en la imagen y ya.

[Claro. ¿Y tenías alguien que te aprobara las imágenes o tú tenías la libertad de poder publicar la imagen que quisieras?]

No (--), contaba con un grupo, teníamos un grupo en WhatsApp, y yo elaboraba la imagen, se las compartía y ellos me decían puedes agregarle esto o esto está de más o quizás cámbiale el diseño. Siempre (--) trataba de elaborar tres diseños distintos y ya compartírselos y que ellos eligieran.

Bueno (JJ), en el institucional había tipos de reglas (--), por ejemplo, no utilizar contenido tan explícito, en actividades había dinámicas, por ejemplo, subir algún meme de..., con permiso siempre, ya fuera por salón o algún compañero o así pero siempre no tratando como de atacar a la persona porque si no eso ya era contenido (--) vulgar o no bien visto. (--), en la iglesia siempre (--) también los grupos religiosos trataban de compartir las actividades que se realizaban, para también llamar la atención de los jóvenes, por ejemplo, si había alguna actividad un sábado o un domingo de juegos o así, tomabas muchas fotos y elegías la más llamativa, la que se viera (--) más divertida para los jóvenes y ya esa (--) la compartía, o también tenían sus..., eran miércoles de anécdotas en los que siempre ponían (--) cuenta tu tragedia o cuenta lo más vergonzoso que has vivido o alguna experiencia que has tenido. Y pues así. Bueno, a diferencia de institucional y lo religioso, (--) trata más lo religioso de llamar la atención a nuevas personas y lo institucional casi siempre nada más los que pertenecen a la institución (entrevista a informante DOS).

Con esto, no cabe duda que la interacción y la participación generan una serie de procesos conformados a partir del contexto de los usuarios. Además, tal como refieren Moreno y Mateus (2018), cualquier tipo de intervención requerirá de códigos, vocabulario y especialmente reglas para mantenerse en el margen de las convenciones establecidas en todo contexto. Por ello, el informante DOS, al momento de producir contenido para su iglesia y escuela, debe seguir ciertas normas para desenvolverse acertadamente.

Al respecto de esto, hay que mencionar que las reglas son esenciales, ya que ayudan a entender, a aprender y a enseñar. Por ello, todo subgrupo social tiene las propias. Ahora, para entender cómo se configuran este tipo de reglas en otro contexto diferente a los revisados, se comparte el testimonio de la informante TRES.

[¿Me podrías contar un poco sobre las reglas?]

Por ejemplo, las reglas, (¿?) lo que yo consideraba antes que cuando un gato se enfermaba le podrías dar (--) algún medicamento, (--) por ejemplo, a mi gato una vez le pasó que en el ojo le rasguñó un gato, entonces, lo primero que yo pensé y lo que tenía a la mano, le eché unas gotitas de manzanilla pero era de humano, entonces pasó el tiempo (¿?), fui aprendiendo que los animales son diferentes a los humanos, totalmente diferentes, entonces yo no sé por qué le puse algo de humano a un gato y siempre cuando mi gato (--) lo veo raro, es llevarlo al veterinario, qué hacer cuando mi gato tiene cierto tipo de (¿?), cómo se comporta, a qué se debe, los beneficios de esterilizar a los gatos y (¿?), bueno, creo que eso es (--) lo que más he aprendido.

También en grupos y estoy en una que se llama, es una página de gatitos, luego comparte (--) información de los gatos. Lo que me sorprendió mucho fue, bueno, lo que yo no sabía era de cómo esterilizar a los gatos, en qué les servía a ellos y en qué tanto les ayudaba, y en ese grupo comparten mucho sobre eso, qué tanto les ayuda y por qué lo tienen que hacer los humanos, o sea, esterilizar a sus mascotas (entrevista a informante TRES).

Con esto, es visible que la informante TRES aprende, se instruye y se actualiza a partir de la interacción con las reglas que se construyen dentro del contexto en el que ella se inserta por fines personales. Desde esta idea, se comprende que toda práctica letrada, ya sea dominante o vernácula, está sujeta a diferentes procesos, reglas y normas; las cuales permiten una ejecución adecuada de la misma.

A partir de lo mencionado, se puede traer a escena otro elemento que también define las prácticas letradas. Marín (2016) menciona que la literacidad es un fenómeno que puede abordarse desde muchas disciplinas, siempre y cuando no se pierda una pieza esencial: el estudio del lenguaje; puesto que de éste surgen códigos de lectura y escritura que permite la comunicación efectiva dentro de cada uno de los contextos y ambientes tan variados que

existen en una sociedad. En resumen, sin el entendimiento del lenguaje, comprender la interacción, así como la participación del usuario será tarea compleja.

Como muestra de lo antedicho, los siguientes testimonios revelan cómo los estudiantes identifican y reconocen diversos códigos que se estructuran dentro de sus prácticas letradas, sean éstas al interior o fuera del ambiente escolar. Antes de pasar a ellos, vale la pena mencionar que los dos primeros informantes formales que sí producen, tienen una interacción similar con códigos especializados a partir de los videojuegos.

(¿?) desconozco, realmente, aunque en los videos, cuando suben personas videos jugando, escucho que se llaman o se insultan, pero no se lo toman a mal, sólo se ríen.

[Ok. ¿Conoces lo que significa escribir efe?]

(JJ) bueno, yo tengo entendido que es como algo malo, (¿?) qué mal o qué triste. (entrevista a informante UNO)

En este testimonio de la informante UNO, se distingue un término bastante específico para la comunidad de usuarios que se reúnen virtualmente para jugar videojuegos. Éste se lee como *efe* y se escribe como *F*. Sus significados parecen ser variados, pero la intención podría ser una sola. La explicación al respecto se puede clarificar un poco con lo dicho por el informante DOS, quien menciona otros tantos vocablos propios del contexto en que se desenvuelve.

En lo gamer (--) es casi, relacionado casi con, que se podría decir, con lo religioso, siempre (--) trata de llamar a nuevas personas, ahí tratas de ser divertido y (--) también de experiencias que te hayan pasado en algún juego, ¿no? Por ejemplo, ahorita estaba de moda lo de, los memes de la calaquita, el juego de fondo y eso, y decía de que va a salir según una nueva consola y los de PC siempre como que, ah, ok, siempre como que más actualizaciones para ellos, o cosas, así como que no se deben de preocupar, (--) siempre memes a lo que está sucediendo y son más a lo que sucede en la comunidad.

(¿?), aparte del F pues ahorita (--) ya no está tan de moda, pero antes utilizaban el XD o el LOL o (¿?), actualmente creo que ya no utilizan tanto abreviaturas.

[Ok. ¿Otro tipo de códigos que tú...? Ya no pensar en abreviaturas, pero, ¿otro tipo de códigos o palabras que a veces solamente se use ahí?]

Pues casi siempre están insertando memes de los youtubers famosos como AuronPlay o insertan memes de que siempre la comunidad del PC y de la consola siempre se están peleando o (¿?) así. Ahorita está, por ejemplo, ahorita está de moda siempre de que el pepe o ete sech (entrevista a informante DOS).

Claramente el lenguaje es complejo, por lo que los códigos serán innumerables. Por ejemplo, está el uso de XD y LOL, donde la primera representa un gesto facial y la segunda una frase abreviada en inglés (*Laugh out loud* que se traduce como “reírse mucho o en tono alto”). Asimismo, el usuario hace alusión a las maneras en que los elementos visuales, como los memes, se producen conforme a los temas populares y en tendencia. Por último, hace referencia a dos frases que resonaron ampliamente en las redes sociales virtuales, las cuales son fragmentos de videos que tuvieron un alcance tan grande con los internautas, que se compusieron canciones a partir de ellas.

Por otro lado, en el caso de los informantes formales que no producen, también tienen sus propias maneras de articular un lenguaje propio a partir de los códigos. Para exponer esto, se presenta este otro testimonio de la informante TRES.

[En este ambiente de moda, ¿hay palabras en inglés que se utilicen mucho?]

(¿?) Una palabra que yo antes no entendía era outfit.

[Ah, ok. Y ahí ya aprendiste más o menos].

Ajá, y algunas, luego utilizan palabras en inglés, pero siento que las dicen muy rápido, entonces yo luego no las capto y ya cuando se vuelven repetitivas es cuando ya más o menos sé qué es (entrevista a informante TRES).

Con lo expuesto, puede afirmarse que el aprendizaje y aplicación de los términos es esencial, ya que son parte fundamental para la asimilación de lo que los demás usuarios comparten y explican. Después, otra idea importante de este fragmento es la presencia del idioma inglés como un arma de doble filo, puesto que puede ser una limitante (si el estudiante no maneja el idioma) para entender más sobre el ambiente al que se desea ingresar, o puede ser un puente para adquirir habilidades lingüísticas (Mora, 2011).

Ahora, cabe mencionar que esta especialización de códigos también se puede encontrar en español, tal como lo especifica la informante número CUATRO.

(¿?) yo creo que sí existen algunas que solo las personas (--) que están en este proceso con este equipo puedan (--) entender, pero tampoco creo que sea algo como imposible de entender o que sea difícil tener acceso a investigar qué es o (¿?).

[¿Me podrías decir un par?]

Pues sería como el índice de masa corporal, la compensación, descompensación y todo eso. (entrevista a informante CUATRO)

Aquí la informante menciona directamente que existen algunas palabras que solo las personas que están dentro de las prácticas letradas del ejercicio físico pueden entender. Por ejemplo, hay ciertos términos, como el de masa corporal, que pueden ser tan especializados que solo se comprende al estar inmerso en el contexto indicado.

Por último, a modo de recapitulación, se han identificado prácticas letradas formales e informales que ayudan a identificar, de formar global, los quehaceres hechos por los estudiantes de educación superior. Lo cual da una perspectiva sobre la forma en que desempeñan su literacidad sobre recursos gráficos en ambientes virtuales.

Ahora, lo siguiente es realizar este mismo ejercicio con los informantes que pertenecen al polo de los informales, donde están los que se identifican como productores y no productores de información visual vernácula.

Informales

Para comenzar con este segmento, se trae a Rodríguez (2007) a escena para hablar sobre la influencia pedagógica del contexto; elemento con el que se construyen marcos de interacción entre sujetos para determinar uno o varios entornos particulares. Con esta explicación se parte para seguir trabajando con este segundo núcleo de análisis, pues el contexto sigue siendo la piedra angular del apartado.

Consecuentemente, se pasa al análisis de los testimonios de los estudiantes clasificados como practicantes de quehaceres informales. Así, en primer lugar, está el

informante SEIS, quien hace mención de dos tipos de interacción. En donde considera se siente formar parte más de un que de la otra.

(¿?), no sé si aquí entre los grupos de WhatsApp que tenemos de las clases, de experiencias educativas. Sí, hoy en día (--) mi celular está, prácticamente, casi lleno de demasiado grupos de WhatsApp en los cuales (--), son creados con el fin de mantenernos comunicados, ya sea para alguna información, solicitar alguna información o para mandar tareas. Otro también podría ser los grupos de Classroom, en los cuáles ahí ya son más, un poco más específicos de cada materia y en consecuencia vamos subiendo (--), las tareas. (¿?), por el otro lado, en el medio de entretenimiento, (--) a un grupo o a un clan así como tal, no, pero sí tengo a mi grupo de amigos para jugar videojuegos (entrevista a informante SEIS).

Desde este plano, se observa que una de sus prácticas dominantes (formales) consiste en formar parte en diversos grupos de comunicación, en donde se entablan conversaciones que giran en torno a lo educativo. Muy seguramente, el informante y los otros miembros de los grupos se vieron orillados a constituir estos medios debido a la pandemia. Así, la pertenencia a ellos se vuelve una obligación. Encima, más allá de los asuntos escolares, no hay mayor motivación para la interacción entre pares. Distinto a lo que pasa con otro tipo de grupos a los que pertenece.

Anteriormente sí, hace como, ¿qué será? Un mes. Decidimos, entre un grupo de amigos, hacer streaming por una plataforma llamada Twitch. Stremeábamos únicamente con el fin (--) de pasar el rato, solamente fue (--) por un mes, ahorita queremos volver a intentarlo, simplemente por ocio, pero (--) sí hacíamos ahí streaming en esa plataforma.

[¿Y tu rol ahí es como productor? ¿Tú transmites? ¿Tú has editado o qué has hecho ahí, más o menos?]

Mi rol simplemente es (--), por ejemplo, cada vez que íbamos a stremear nos reuníamos las cinco personas que somos, nos reuníamos, el que se encargaba de transmitir desde su consola era mi amigo, el que dio la iniciativa de esto (entrevista a informante SEIS).

Con lo dicho, queda claro el interés por pertenecer, interactuar y participar en este grupo; puesto que hay planeación, administración, acuerdos, ejecución, así como la intención de algún día repetir esta práctica. Ahora, hay que recordar que la esencia de la literacidad es que las prácticas letradas que se ponen en juego, están mediadas por lo contextual y lo cultural;

tal como lo mencionó Mathews (2014) al decir que todo consumo, participación, interacción, entendimiento e interpretación de todo objeto social –y especialmente visual–, contará con rasgos contextuales.

En este sentido, los actos de participación e interacción se pueden ver motivados por la necesidad de identificación o de pertenencia. Hecho que se refleja en las siguientes líneas del informante OCHO.

(¿?) Me identifico más con lo gamer porque me encantan los videojuegos y, bueno, también estoy involucrado en cuestiones así religiosas porque salí de una preparatoria católica.

[Bien. ¿Entonces en YouTube no sigues youtubers así gamers o ves algunos videos editados de transmisiones o algo así?]

(¿?) Raras ocasiones, como dos veces sí he visto, sí en YouTube sigo canales relacionados porque, canales, por ejemplo, relacionados con Nintendo específicamente, son muy confiables porque sí investigan y es lo más cercano a una red social de estar relacionado con lo gamer (entrevista a informante OCHO).

Así, con este reporte se puede decir que *sentirse identificado puede significar participar, pertenecer o interactuar; pero sobre todas las cosas implica motivación e interés*. Para poder entender lo mencionado, es necesario poner atención a lo que significa *pertenecer*. Pues de esta noción se desprende otra igual de importante, la de *entender*. Ésta fue observada en los ejemplos de lenguaje y códigos particulares de los informantes formales. Y lo mismo se puede constatar con los participantes del ámbito informal. Entonces, a continuación, se expondrán unos cuantos testimonios que ponen de manifiesto lo valioso que es *indagar para conocer* los símbolos, signos y códigos que permiten la comunicación entre pares de algún grupo particular. Es decir, para interactuar en un conjunto específico se debe tener conocimiento del contexto y la cultura internos.

Sí, probablemente muchas personas desconozcan (--) la plataforma Twitch, ahí se manejan la manera de monetizar es por VIP's, es como, y las donaciones, es en la forma en que, el lenguaje que se utiliza ahí son como, chat, stickers, como decía, VIP's.

[Palabras como este o códigos como escribir efe u otro tipo de códigos como ese, ¿identificas otros? ¿De otro tipo?]

Sí, claro. También en el lenguaje cuando dicen, (--) de ejemplo, efe, escriben en el chat efe, tal vez para una persona que desconoce, no está familiarizado con eso para ellos es una simple letra, ¿no? Pero en el mundo del streaming o del gaming, *efe* es como un fallo, quiero pensar que viene de la palabra fail, de fallar, creo yo que es un gran referente.

[¿Y otro como ese identificas otros ahorita que se te vienen a la mente?]

(¿?), probablemente, (¿?), palabras en inglés como una, cuando dicen, me hice una kill, me hice dos kills, quiere decir que (¿?) mató a dos enemigos en el videojuego, por así decirlo (entrevista a informante SEIS).

Desde este polo informal, se visualiza cómo el informante SEIS aporta a la interpretación de la palabra *efe*, donde considera que una connotación es la de error o equivocación. A diferencia de la informante UNO quien interpreta el vocablo como un tipo de estado de ánimo, cercano a la tristeza.

Por otro lado, el testimonio del informante SEIS no solo se queda ahí, sino que también suma al análisis del aprendizaje lingüístico a través de los videojuegos, tal como lo hizo el informante TRES en párrafos anteriores. Todo esto es muestra de que en grupos y subgrupos de diferentes índoles hay distintas formas de producción, aprendizaje, aplicación e interacción de códigos de comunicación tanto en español como en otros idiomas, especialmente en inglés (Mora, 2011). Esto se refuerza con lo dicho por el mismo estudiante:

[Ok. Hablando de esto un poquito, ¿crees que en el mundo gamer, en este mundo visual, se ocupa más el lenguaje inglés?]

Probablemente sí, probablemente sí, ya que (--) bueno, anteriormente, la mayoría de los videojuegos eran en inglés y generalmente, en Estados Unidos (--) tiene más popularidad esto del streaming. No tiene mucho, creo yo que, en base a la pandemia, ya sea en Facebook, Twitch o YouTube, resultó que esa moda de streamear en Estados Unidos se vino para aquí para México, entonces (--) optaron muchas veces las plataformas al estar todo en inglés y no en su mayoría en español, creo yo que (--) sí hay un gran porcentaje del lenguaje inglés aquí en México.

[Ok. ¿Consideras que tú has desarrollado el idioma inglés? ¿Has jugado, así, en línea con jugadores de otros países, digamos?]

Sí, sí, sí, sí, claro que sí. Ha habido ocasiones en las cuales (--) yo estoy jugando solo, pero, por ejemplo, en un videojuego de (¿?), que requiere de equipos, (--) muchas veces mis amigos no están conectados, entonces (--) el algoritmo del videojuego para buscarte compañeros, generalmente te enlaza con jugadores de Estados Unidos, por ejemplo (entrevista a informante SEIS).

Desde esta perspectiva, se entiende que la comunicación digital ha roto con las barreras de la distancia, pero también con las del idioma; puesto que los usuarios tienen la posibilidad de conectarse con personas que se encuentran a kilómetros de distancia. Esto trae consigo que la comunicación se establezca a través del inglés, incluso si los jugadores no pertenecen a Estados Unidos.

Con el camino recorrido, se puede entender que la literacidad de los estudiantes se estructura a partir de las prácticas letradas que construyen con base en su contexto y su cultura. En el caso de los videojuegos, y en ejemplos similares, *lo visual toma relevancia al ser el medio, la herramienta, el recurso y el ambiente en el que los estudiantes pueden extender su aprendizaje fuera del salón de clases* (Barton y Hamilton, 2004).

Es así que la imagen expone y, por lo tanto, enseña. Pero para que pueda funcionar de este modo, el estudiante debe contar destrezas críticas con el fin de que su consumo e interacción con los contenidos visuales sea eficiente y significativo. Dicho con otros términos, no basta con *entender* qué es lo que alguna imagen o video expone, también se tiene que *analizar y criticar* para decidir si es útil, veraz y confiable (Cassany, 2006).

En este sentido, los informantes dan ejemplo de lo mencionado, al demostrar que en el mundo de los memes se debe de investigar para comprender. Entonces, pasamos con el testimonio del informante OCHO, quien menciona que el *contexto* es aquello que se necesita tener para darle sentido a un cúmulo de significados representados en una imagen.

[Ok. Vamos a ver, digamos, si tú (¿?), ¿has tenido complicaciones en entender ciertos memes o imágenes?]

(¿?) Sí. En algún principio, algunos como que no les entendía porque me tenía que poner más en contexto, pero ya después, (--) ya les entendía más, igual con algunos que hacen de noticias y de México y no estoy en contexto como que no les entiendo al principio.

[¿Y te provoca buscar o lo dejas pasar?]

En ocasiones sí busco porque sí me interesa saber qué pasó, en otras sí lo dejo pasar porque no es tan atractivo para mí (entrevista a informante OCHO).

A través de este fragmento es evidente que otro aspecto clave para el desarrollo del aprendizaje del estudiante es el interés. Pues, si el contenido no es atractivo para el usuario, éste no se sentirá motivado a indagar, actividad que puede conducirlo al análisis y a la crítica. *Por tal motivo, el interés se coloca como un elemento indispensable para la interacción con los contenidos visuales digitales.*

Ahora, una vez que se genera el interés, los estudiantes pueden aplicar diversas estrategias para indagar y trata de entender aquello que les cueste entender a simple vista. Tal como lo muestra el informante CINCO:

Comentarios, normalmente, comentarios para entender, ya sea el chiste o lo que están hablando.

[Y si no lo encuentras ahí, ¿buscas o ahí lo dejas?]

No, ahí lo dejo, pero normalmente en los comentarios siempre hay uno que pone qué significa (entrevista a informante CINCO).

Aquí la táctica para lograr entender, fue con el uso de los comentarios. A través de éstos se observa la interacción de la comunidad, en donde se registran reacciones, opiniones y hasta explicaciones. Así, todos estos elementos pueden precisar los pormenores de un meme complejo, en especial cuando un individuo pide aclaraciones con frases simples como “explicación”, “contexto”, o bien, lanzando directamente la pregunta: “¿alguien me puede explicar?”

De esta reflexión resaltan algunos conceptos relevantes para los fines de esta tesis: *comunidad, socialización y pertenencia*; los cuales son pruebas fehacientes de los argumentos de Street (1993), Kalman (1999) y Hernández (2014), cuando advierten que las prácticas de lectoescritura deben considerar y nunca descartar todo tipo de prácticas sociales, ideológicas, culturales y contextuales. Es decir, los autores dejan clara cuál es la esencia de

una literacidad, proceso que en una actualidad de información visual digital masiva es indispensable.

Por lo tanto, esta visión situada y amplia de la literacidad provoca que estudiantes como el informante SEIS acudan no solamente a los comentarios, sino también a sus contactos y amistades para preguntar e indagar sobre los significados de elementos visuales complejos, como los memes.

[Ok. ¿Te ha pasado que ves algún meme que no entiendas?]

Sí, sí, sí, sí, sí me ha pasado (JJ).

[(JJ), ¿y qué haces ahí? ¿Te pones a investigar o lo dejas pasar?]

Pues no, lo que pasa es que yo soy muy curioso y no me gusta quedarme con la duda, entonces lo que hago, generalmente, es (--) que si estoy solo en mi hora de ocio, pues generalmente, busco en los comentarios, recurro en los comentarios de dicho meme o la publicación y ahí tal vez (--) sí te das cuenta, (--) lo interpretas. Si no, tal vez le pregunto a un amigo, oye, ¿sabes qué significa esto? O una amiga, oye, ¿sabes qué significa esto o por qué están hablando de esto? (entrevista a informante SEIS).

En lo formal y lo informal

El testimonio y lo mencionado anteriormente nos llevan a hablar de socializar, actividad que incluye quehaceres como conocer y aprender. De hecho, esta última actividad se divide en dos prácticas: *aprender a hacer* y *aprender a ser*. Las cuales son demandadas por la comunidad misma. Esto demuestra que las prácticas letradas, la identidad, el contexto y la cultura de las personas está y estará siempre mediada por convenciones sociales (Compton, 2009). En el caso de las dinámicas virtuales como consumir, interactuar y, principalmente, participar desembocan en otro elemento de importancia: el conocimiento de lo que se puede o no hacer, del cómo participar o cómo no participar, de lo que es adecuado de lo que no lo es, todo dentro de ciertos círculos. Tan importante es saber sobre este dinamismo, que un sinnúmero de debates aparece a su alrededor: hay diversos puntos de opinión y posturas, reacciones y hasta actos de violencia como insultos o amenazas. Como se puede ver en el siguiente extracto:

Pues sí, en el de maquillaje, por ejemplo, cuando tú subes tu maquillaje o tu trabajo, tienes que tener respeto hacia la persona, no comentarle, ay, es que tu trabajo está muy feo. Si vas a hacer un comentario, que sea respetuosamente, que no ofendas a esa persona. Y en el de juego, (--) no hay reglas, si te ofenden pues ya qué, por eso yo evito comentar, nada más veo las publicaciones que me llaman la atención (entrevista a informante UNO).

En este caso, se puede observar cómo la informante UNO conoce *cómo hacer* su contenido visual digital, pero también conoce *cómo ser* al momento de emitir una opinión sobre las producciones de otras participantes de su comunidad. Además, tiene el conocimiento de los detonantes que pueden dar como resultado un ambiente hostil y de las interacciones que llevan al insulto o a demeritar el trabajo de los demás, tal como lo identifica el informante DOS en el siguiente fragmento:

Pues he visto que la comunidad inglesa creo que tiene mayor, mayor alcance, siempre he visto (--), he estado en grupos de inglés y (--) tienen más apoyo, no se insultan, ahí sí no se insultan, (--) tienen más respeto y en la comunidad latina tienen que si no te gusta algo y te gusta otra cosa, te atacan por eso porque no te gusta lo que ellos y siempre hay esas diferencias (entrevista a informante DOS).

Aquí se visualiza cómo el estudiante, en su camino para interactuar con los diferentes grupos y contextos –en este caso digitales–, se debe enfrentar a prácticas que también se convierten en simbólicas del medio virtual. Ampliamos un poco al respecto: la interacción de grupos pequeños es algo que va quedando atrás, cada día estos se expanden más y más, al grado de no haber un criterio que medie las opiniones de todos los participantes que tienen un interés común. Esto posibilita la diversidad de discursos: están desde los que pueden ser de apoyo, hasta lo que tienen cargas de odio. En este sentido, no resulta extraño que usuarios como el informante OCHO, con el fin de evitar la posibilidad de ser atacado, decida no pertenecer de lleno y activamente a ciertas comunidades.

[Ok, perfecto. Y, Josué, ¿tú entonces te identificas o sientes que perteneces a algún círculo digital? Como, digamos, gamer, religioso, ¿o es ajeno a ti?]

Es ajeno a mí en ese sentido de redes sociales.

[¿Por qué no has (¿?) ido a navegar por ahí o conocer?]

Más que nada por los haters, que (--) no me gustaría meterme en problemas, en polémicas así, porque sí he visto varias gentes que entran así en discusiones muy fuertes en los comentarios y yo me quiero evitar esos problemas (entrevista a informante OCHO).

Es así que hasta el momento se han podido reconocer de manera más amplia las prácticas letradas de los estudiantes de educación superior al momento de consumir información visual digital. En este caso, se ha obtenido información sobre sus modos de alfabetización y de literacidad.

Para continuar sobre esta línea de investigación y análisis de resultados, se pasa al tercer núcleo temático, el cual tiene un foco más directo y cerrado: la literacidad visual en lo digital.

3. Prácticas letradas de una Literacidad visual en lo digital

Se empieza este apartado con Barton y Hamilton (2004) quienes mencionan que, todo macro y micro contexto que contenga normativas explícitas y determinadas, se clasifica como “dominio”. Ejemplos de estos pueden ser la escuela, la iglesia o el trabajo. Para los fines que aquí se presentan, dichos entornos son los que han sido nombrado como *dominantes*. Por otro lado, están los que Cassany (2008) vislumbra como desprendidos de los dominantes, de lo estrictamente normativo: los ambientes o prácticas vernáculas.

Es así que, cuando los estudiantes se ponen en contacto con información visual digital, lo primero que sucede es que se ejecuten acciones propias de los campos dominantes. Empero *¿cuánta motivación o interés existe en el consumo visual digital de este tipo de información?* El fragmento de la informante UNO da algunas respuestas, pues, en sus líneas se puede leer el cuándo y por qué un estudiante decide consumir un material visual de procedencia dominante. Es decir, fomentada por la institución o el profesor.

¿O independientemente de eso tú consumes siempre y cuando te informe?]

Ajá, siempre y cuando me informe o siempre y cuando me deje alguna enseñanza que lo logre entender. No me fijo mucho si tiene muchos dibujos o colores, sino que me (¿?) haga entender (--) el tema.

[Ok. Entonces, independientemente de cuánto dure, ¿tú lo ves? Así dure media hora, cuarenta minutos].

Pues también dependiendo de lo que estoy buscando, si al principio del video encuentro lo que yo estoy buscando, (--) ya no me pongo a ver la media hora del video (entrevista a informante UNO).

Dentro de este testimonio, se encuentran dos puntos importantes: en primer lugar, está *el tipo de consulta*; que en este caso se presenta como una a la que no le interesa la estética del contenido visual, dado que deja de lado si las imágenes, textos o animaciones son atractivas. Lo que le atrae a la informante UNO es obtener una enseñanza. De este modo, se puede hablar del segundo punto: el de *tipo consumo*, que en este caso se torna *desmotivado*, puesto que ver completo el material hallado –en este caso un video– no es opción si se encuentra lo que se busca en un fragmento específico.

Ahora, esta dinámica da un giro interesante cuando se trata de consumir materiales visuales que se generan fuera de lo formal.

(¿?) consumo contenido de todo.

[¿Ah, sí?]

Me gusta ver cosas de chiste, informativo, de terror, no tengo específicamente algo que (¿?). Bueno, me llama más la atención, como ya comenté antes, lo del maquillaje, pero no es que consuma siempre eso porque me gusta variar lo que veo.

[Ok. Y entonces, ya por parte de este lado informal, ¿qué características te gustan en un video así?]

Ahí sí que sean llamativos o que llamen la atención, que tengan (--) imágenes que yo diga, ah (¿?), me interesa, que quiero saber más de eso. (entrevista a informante UNO)

Es claro aquí que la informante UNO cambia de visión, pues su *tipo de consulta es interesada*, así como *su tipo de consumo se convierte en motivado*. Es evidente su afán por la estética y por el tiempo de consumo. Es decir, entre más interés o motivación haya de por medio, el recurso que se consume deberá tener un mayor atractivo, con el fin de ser observado

en su totalidad, sin importar su duración. A partir de la idea anterior, se puede ver que el consumo digital varía según la motivación y el interés del estudiante.

Entonces, retornamos a la problemática principal de esta investigación: descubrir por qué los materiales visuales digitales creados por la Universidad Veracruzana –y promovidos por los propios profesores– generan poco interés y motivación en los estudiantes.

Para explicar lo planteado, se puede arrancar con Ferreiro (2016), pues propone que el alumno requiere de la creatividad del docente para mantenerse interesado. Así, el profesor es el responsable de construir ambientes, situaciones y materiales que promuevan el aprendizaje y el conocimiento –sin olvidar que todos estos quehaceres se realizan en un marco de prácticas letradas dominantes o, mejor dicho, son actividades enmarcadas por el ambiente escolar–. En este sentido, ¿qué pasa cuando este trabajo docente no se logra? El informante número DOS puede dar luz sobre qué ocurre en esta situación:

Pues a veces no son profesores, me he dado cuenta, algunas veces son (¿?), salen alumnos y (--) hacen su grupito y comienzan a crear más contenido o también está (¿?), las cosas que no conocías hace cinco minutos también que esos son (--) más de informativo, también me gusta consumir de esa y (--) he escuchado, o bueno, he visto que trabajan muchas personas, pero por lo regular del ámbito educativo no están tan relacionados. (entrevista a informante DOS)

En primera instancia, el informante no considera que los recursos de carácter educativo sean fáciles de encontrar, puesto que no ha visto tanto material de este tipo. Más bien, se ha encontrado con contenidos que los propios estudiantes realizan.

Esto no es extraño, pues una estrategia constante de los profesores actuales, es la de solicitar a sus estudiantes la creación de material audiovisual que contengan algún tema específico. Lo cual algunos docentes demandan, a sabiendas de no tener ellos mismos las habilidades requeridas para la producción visual digital. Aquí cabe aclarar que lo observado no se critica, puesto que es sabido que la transición tecnológica no ha sido fácil y encima ha sido sumamente veloz (Hernández, 2016). De este modo, la intención del profesorado es reconocida, pero la no producción de contenido visual, es evidenciada.

Todo esto provoca que los estudiantes, al no localizar contenidos generados en espacios dominantes –los cuales generan un sentimiento de confiabilidad y veracidad–, sean

llevados a buscar recursos de productores no formales. Tal, como lo menciona el informante DOS:

Pues ahorita me ha estado gustando consumir más (--) lo de componentes electrónicos en computadora (JJ), o sea, dirigido en eso, qué es lo mejor, qué es lo mejor en componentes, y como armé ahorita mi computadora de escritorio, también para eso tener un mejor rendimiento, (--) también estuve consumiendo más esa (¿?), esa comunidad de componentes de PC y (--) también los memes de eso mismo.

(¿?), Pues casi siempre estoy viendo contenido, por ejemplo, como te dije que están armando una computadora o mejores momentos tal vez de algún directo (JJ), como que siempre eso consumo, no tanto que esté viendo a cada rato un tutorial nada más porque sí o así. Pero el que más, el mayor contenido que utilizo siempre (--) es eso, quizá sí me sirve, pero a la vez no (entrevista a informante DOS).

Lo mismo ocurre con el informante CINCO, quien recurre a otro tipo de materiales, con el fin de obtener un mejor entendimiento, cuando lo propuesto por el profesor no es tan claro o llamativo:

Sí, por ejemplo, la profesora te subía el video, ¿no? Que era el educativo, pero a veces no te quedaba claro y ya tú tenías que buscar por otra parte (entrevista a informante CINCO).

De esta manera, se vislumbra una parte del panorama de las prácticas letradas que los estudiantes hacen dentro y fuera de la institución educativa: los profesores y la entidad misma no tienen una producción de materiales —o tampoco tienen el conocimiento de alguna fuente externa— que contenga la esencia de lo que se enseña de forma dinámica y en vanguardia.

Debido a esto, hay constantes debates sobre la necesidad de capacitar al docente en temas y uso de herramientas digitales. Cuestión que ya mencionó Vega (2011) al hacer hincapié en lo imperativo que es una actualización en los profesores del siglo XXI, quienes requieren adoptar la tecnología digital en pro de su labor profesional y su deber con sus alumnos.

Al respecto de los profesores, también cabe aclarar que no todo está mal encaminado, existen aquellos que producen información visual que sí captura la atención de su alumnado y hasta de estudiantes de otras latitudes. Como el caos que reporta el participante CUATRO:

Para lo formal, sí tengo identificado (--) quién, pues es una pedagoga que es de España, a ella sí (--) busco seguirla mucho porque me gusta lo que hace. Y en lo informal, (--) la verdad no, no tengo alguien en específico porque, simplemente me dejo llevar con lo que me salga o lo que en el momento quiera ver (entrevista a informante CUATRO).

Aquí se muestra el reconocimiento que obtiene una profesional educativa que realiza contenido que, además de informativo, es entretenido. Por ende, sí es posible la creación de recursos atractivos en espacios dominantes, institucionales o formales; que, además, causan en los estudiantes la motivación suficiente para que se mantengan pendientes del contenido que se publica.

Lo necesario para alcanzar este punto, es que los docentes estén al tanto de cómo evolucionan las tendencias del Internet y el por qué. Además, es imprescindible que el productor formal aproveche los medios de comunicación digitales, con el fin de ser visualizado por la mayor cantidad de usuarios posibles. Lo antedicho, está sustentado por la visión de Gutiérrez y Tyner (2012), pues ellos ya habían considerado el potencial de estas herramientas y recursos como excelentes materiales de difusión educativa.

Es así que la labor de los actores educativos es amplia; ya que, además de atender las dinámicas interiores de sus grupos de estudiantes, también tienen que estar atentos a sus quehaceres exteriores, pues el mundo es cambiante. Si no lo hacen así, ¿qué es lo que pasa? El informante SIETE ejemplifica este escenario, pues reporta que, en ocasiones, debe acudir a materiales visuales digitales de diversa índole, cuando su propio maestro no logra explicarse o resolver dudas.

(¿?) En la prepa veía videos de matemáticas porque se me complicaba mucho, al igual que el inglés, para que me quedara un poco más claro, porque algunos de los maestros que me tocaron (--) no les entendía muy bien, o hacía mal la información, pero no era que les importaba que aprendiéramos, pero a la hora del examen, ellos sí querían que nosotros hiciéramos como ellos querían, entonces, por desgracia eso.

[Exacto. Y hablando de estos videos de matemáticas, ¿qué tenían esos videos que te enseñaban y que aprendías?]

(¿?) Por lo regular, en matemáticas eran las ecuaciones que se me complicaban un poco y los maestros (¿?), según los videos eran maestros los que los compartían, ellos explicaban en su pizarrón y ahí paso por paso, entonces eso se me facilitaba. Y el de inglés eran como dibujos animados y ponían las oraciones abajo, entonces esto también (--) se me facilitó (entrevista a informante SIETE).

En este punto se logra identificar un punto clave en la *exploración de las prácticas letradas dominantes de los estudiantes fuera de su propio espacio educativo*. Es decir, nos encontramos frente a las actividades que realizan los estudiantes, al margen de su preparatoria o universidad, para llenar la falta de materiales claros y entretenidos con los que puedan compensar aquello que no entendieron en el aula. Un ejemplo de este tipo de agentes externos a lo formal es “JulioProfe”. Un Ingeniero Civil de Colombia que ha generado millones de vistas en sus videos de YouTube, en los cuales expone la resolución de problemas matemáticos. Tal ha sido su impacto que recientemente ha sido reconocido con un Record Guinness por sumar la más grande cantidad de espectadores a una clase transmitida en vivo (López, 2020). Además, en este mismo trabajo de investigación fue mencionado por algunos de los informantes:

(¿?), está JulioProfe o los canales de matemáticas que también suelo ver muchos esos, los contenidos de matemáticas, o los de ingreso a la universidad también tienen buenos contenidos (--), también he estado apoyando a algunos amigos para ingresar a la uni y (--) de escuela casi siempre así contenido como tal, no conozco un youtuber grande, está uno de historias en menos de diez minutos que es de dibujos animados y te va explicando la historia, ahorita he estado viendo muchos de eso porque (--) estoy viendo la historia de la pedagogía y (--) sí tienen buen contenido llamativo, tienen buen dibujo, buen audio, música y (--), a lo mejor le falta un poco más de apoyo pero sí, o sea, siento que sí hay buenos que elaboran buen contenido digital para la educación (entrevista a informante DOS).

Matemáticas que fue la que más se me complicaba. No sé si, bueno, conozca a JulioProfe, que es muy conocido. (¿?) Porque te explica el contenido a detalle, ¿no? Te lo simplifica. Por ejemplo, si en el salón de clases te atrasaste o así, con sus videos puedes (¿?), o sea, puedes (¿?), te repones, ¿no? Con el apunte y así.

[¿Y visualmente utiliza algo?]

Sí, pizarrón, todo, se graba así el pizarrón, como si fuera un salón de clases.

[¿Pero entonces no mete algún efecto, algunas palabras? ¿No mete animación o algo así?]

No, no, no, normalmente es su contenido así nada más que él se graba (entrevista a informante CINCO).

Con todo lo analizado, este es el momento indicado para invitar a los profesionales de la educación a inmiscuirse en el mundo de materiales digitales. El cual puede brindar las herramientas requeridas para realizar recursos de enseñanza y de aprendizaje que puedan solventar las dudas y las necesidades de sus alumnos. Ya que, en definitiva, este “nuevo” universo ha llegado para quedarse, razón suficiente para aprovecharlo.

Ahora, antes de dar cierre a esta segunda fase de análisis sobre las entrevistas aplicadas a los estudiantes, *se tiene que hacer una reflexión sobre el impacto que pueden tener –o no– los videos elaborados por los profesores o por las instituciones educativas. En primer lugar, los estudiantes reportan que los materiales que más les llaman la atención, o en lo que mayor muestran interés, son aquellos que son estéticamente atractivos. Sin embargo, aquí hay que poner en escena al factor de la motivación, pues también los alumnos mencionaron consumir algunos recursos que no tenían una gran producción visual –tal como los videos de JulioProfe, cuya dinámica consiste en explicar a la cámara los temas matemáticos con ayuda de un plumón y un pizarrón blanco–.*

En este sentido, se puede decir que, la motivación y el interés –y sus diferentes configuraciones– son los principales factores para que el estudiante decida si consumirá el material o no.

FASE 3: Estrategia de observación digital

A continuación, es momento de dar paso a la tercera fase correspondiente al análisis propuesto. En ésta se revisará la estrategia de observación que fue utilizada para estudiar meticulosa y detalladamente las prácticas digitales de los informantes. Así, se obtendrá una *interpretación* lo más contextualizada y sustentada posible.

Antes de empezar de lleno con la explicación, aquí se hace un recordatorio para señalar que, el método planteado está basado en la observación participante; táctica que registra el proceso de búsqueda, discriminación, selección y consumo que aplican los estudiantes universitarios a la hora de enfrentarse a diversa información visual digital. Asimismo, se recalca que la actividad de observación se diseñó para ser sencilla en su aplicación, pero compleja en su observación, puesto que se solicitó lo siguiente a cada estudiante seleccionado:

- 1) Al finalizar la entrevista, se pidió que el estudiante compartiera en la videoconferencia la ventana de su buscador.
- 2) Una vez compartida, se le indicó que tendría que buscar 4 imágenes sobre el tema de “las propiedades del amaranto”.
- 3) Estas 4 imágenes, debían dividirse en 2 que utilizarían para un contenido formal y 2 para uno informal.
- 4) Al momento de buscar y seleccionar, debían de ir explicando el porqué de su selección.

Ahora que se ya se ha explicado la estrategia, es momento de pasar a los resultados, donde se hallaron las piezas suficientes para entender de manera integral las prácticas letradas de los estudiantes al momento de consumir contenido visual digital.

En primer lugar, se hablará de las similitudes, pues hubo una imagen que fue considerada por cinco de los ocho informantes (UNO, DOS CUATRO, CINCO Y OCHO) como apropiada para utilizar en un ambiente formal. El gráfico se muestra a continuación y, además, se acompaña con extractos de los testimonios que explican el porqué de su selección.



Imagen 4. Imagen seleccionada para material formal/educativo

Fuente: imágenes de Google

Esta parece que sería para lo formal porque (¿?) es como yo haría alguna imagen. Pongo la imagen y pongo (--) sus propiedades (JJ) (entrevista a informante UNO).

[Sí, sí, sí. ¿Esa también sería para algo formal?]

Sí, esta es para lo formal porque explica sus propiedades y sería más fácil incluirlo en un texto, por ejemplo (entrevista a informante CINCO).

Ok. (¿?) Esta imagen yo la ocuparía para algo formal.

[Ok, ¿por qué?]

Por el contenido que nos está presentando, nos está diciendo algunos de sus beneficios, de sus propiedades y cómo ayudan a nuestro organismo (entrevista a informante OCHO).

Aunque el hallazgo de lo requerido haya tomado un tiempo breve, sin duda la actividad es compleja por una sencilla razón: al buscar “propiedades el amaranto” en Google, los resultados son incontables, por lo que se hace necesario buscar y seleccionar la imagen más adecuada. En este caso, el estudiante tendrá como guía al interés y la motivación, empero, cabe preguntarse, ¿dónde entra el lado crítico en esta búsqueda?, ¿por qué confiar en una imagen de manera instantánea para utilizarla *de facto* para una tarea educativa? Al respecto, Villa (2008) considera que esta mirada crítica debe estar siempre presente cuando se

consuman productos visuales digitales, con la finalidad de navegar de manera efectiva y sin dificultades.

Con relación al tema de la capacidad crítica, se puede percibir esta práctica en los informantes DOS y SEIS, a los cuales les tomó más tiempo –en comparación con el resto de los participantes– el encontrar un ejemplo que les pareciera adecuado, pues ellos no seleccionaron algún producto ofrecido por el buscador de imágenes de Google, sino que entraron a páginas especializadas para decidir. Sus testimonios y procesos de búsqueda se presentan a continuación:

Y (--) cuando es una búsqueda, por ejemplo, algún texto de información siempre (--) me voy al PDF o pongo en las herramientas de búsqueda avanzada y siempre pongo (--) Word o PDF, porque las páginas de internet considero que actualmente no te informan muy bien y, por ejemplo, aquí una imagen formal que me podría servir podría ser este, ¿no? De que tiene su imagen, el título acá y, por ejemplo, aquí tiene sus diferentes características. Por ejemplo, reduce la presión sanguínea, ayuda con la anemia y (--) también te puedes percatar que aquí tiene club de nutrición, o sea, que está siendo de alguna página que se dedica a ver las propiedades de las frutas o verduras o algún otro (¿?) de estos tipos que consumes, ¿no? (entrevista a informante DOS)

Sí, claro. (...) Pues, primero, en este caso estoy revisando las fuentes.

[Ok].

Las fuentes de información. Ejemplo, y que tenga que ver con lo que estoy buscando, porque, por ejemplo, aquí dice ¿qué pasa si diario como amaranto? (--) (entrevista a informante SEIS).

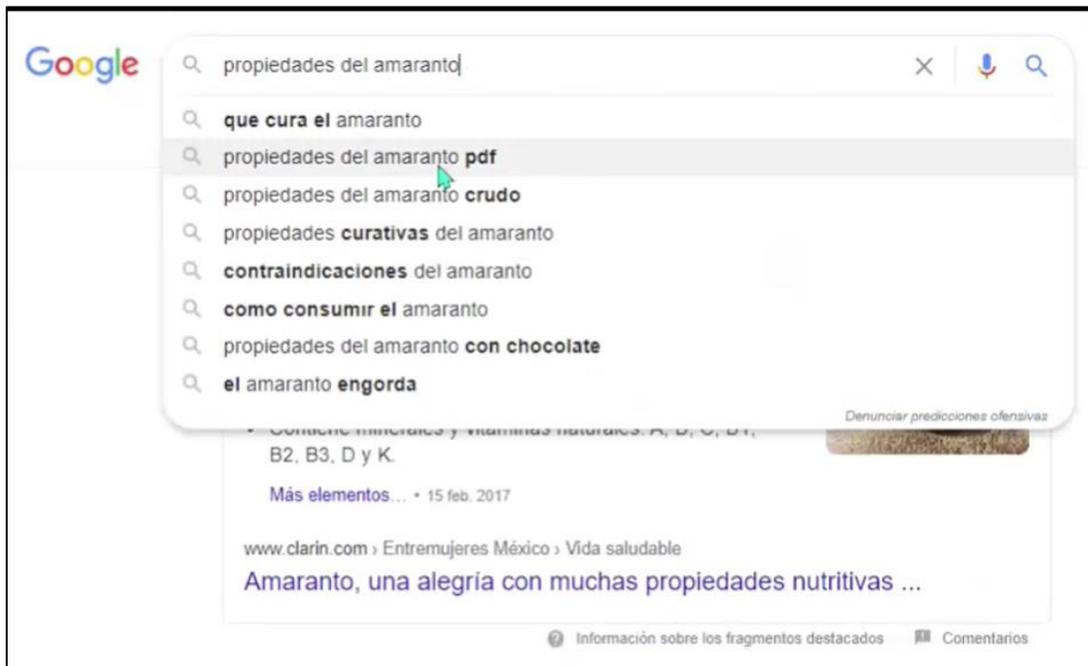


Imagen 5. Proceso de búsqueda de informante DOS

Fuente: Elaboración propia

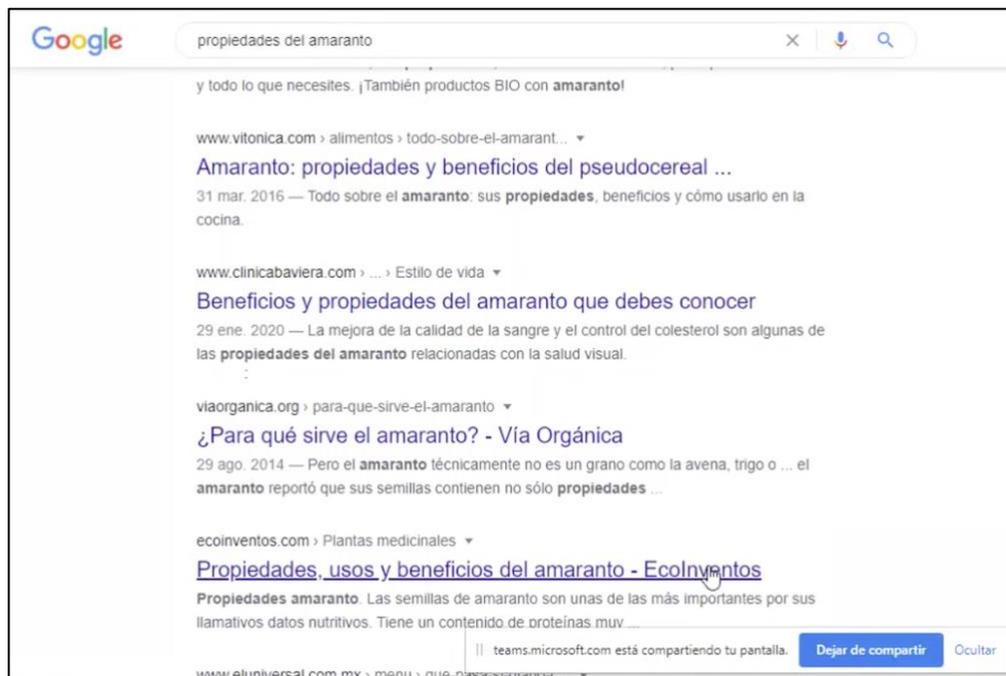


Imagen 6. Proceso de búsqueda de informante SEIS

Fuente: Elaboración propia

De esta forma, los ejemplos anteriores muestran el proceso de búsqueda ideal, según lo que se ha planteado en esta tesis. Pues, el rastreo hecho, conlleva que la imagen contenga información educativa, la cual se presenta a través de léxico escrito. Entonces, se puede decir que los estudiantes recurren a *imágenes que contienen palabras o datos claves con el fin de acceder al conocimiento de forma práctica y rápida*. Con esto, se puede visualizar la velocidad con la que se trabaja en una era llena de información digital avasallante. En ésta, los datos textuales son inmensos, mientras que los visuales aumentan de forma exponencial. Todo esto es motivo suficiente para que autores como Pem (2019) llamen la atención sobre la generación “del ojo”, donde sus integrantes ocupan el sentido de la vista como herramienta primaria para interactuar con la gran ola informacional que los rodea.

Ahora, justamente los informantes TRES y SIETE son ejemplos claros de la generación dicha, ya que, desde sus prácticas letradas dominantes, consideran que el tipo de imágenes como la de la *Captura 1*, son excelentes para compartirse en un entorno educativo.



Imagen 7. Imagen seleccionada para material formal/educativo de informante TRES

Fuente: imágenes de Google

[Ok, bien].

(...) Esta sería igual, esta sería formal, porque tiene los beneficios y sería como para una receta o para dar a conocer los beneficios (entrevista a informante TRES).



Imagen 8. Imagen seleccionada para material formal/educativo de informante SIETE

Fuente: imágenes de Google

[Ok. ¿Cuál otra harías para algo educativo, formal?]

(...) Creo que también pondría esta porque viene un poco más completo y nos está dando los tipos del amaranto, al igual que los contenidos que tiene y lo importante que puede ser consumirlo (entrevista a informante SIETE).

Con estas muestras, queda claro que los estudiantes, dentro de sus prácticas formales, prefieren las imágenes con textos breves. Las cuales, bien podrían ser pequeñas infografías que integran la información necesaria de manera sencilla y práctica.

Sin embargo, no son las únicas, dentro de las prácticas letradas dominantes también *existen otro tipo de gráficos que los estudiantes utilizan para elaborar sus tareas. Se trata de imágenes sólidas que ocupan como base para realizar una producción digital más completa.* Tal es el caso de los informantes UNO, DOS y TRES:



Imagen 9. Imagen sólida seleccionada para material formal/educativo de informante UNO

Fuente: imágenes de Google

Y si quiero dar una referencia sobre qué es el amaranto, igual en lo formal, utilizaría (¿?) esta (entrevista a informante UNO).



Imagen 10. Imagen sólida seleccionada para material formal/educativo de informante DOS

Fuente: imágenes de Google

Podría ser este porque no te está informando, solamente podrías utilizar tú para informar, pero poniéndole alguna información encima. Si quiero utilizarla de apoyo, por ejemplo, para alguna infografía siempre trato de buscar imágenes así que me puedan aportar algo o ya de plano cuando ya tengo la información muy, muy detallada, siempre (--) busco imágenes así que solamente tienen que ver con el tema (entrevista a informante DOS).



Imagen 11. Imagen sólida seleccionada para material formal/educativo de informante TRES

Fuente: imágenes de Google

Otra formal. (...) Podría ser esta, para explicar de dónde viene y de ahí desglosar sus propiedades, para qué sirve, en qué nos ayuda.

[¿Por qué esa la escogerías para algo formal?]

Porque se ve que es como de dos tipos y el color como cafecito, rojito, llamaría la atención (entrevista a informante TRES).

De este modo, queda más claro que los estudiantes, al producir para el ámbito formal, *se dotan de prácticas letradas que se apoyan de materiales gráficos que ya cuentan con textos clave, pero también pueden recurrir al uso de imágenes sólidas. Es decir, de aquellas que no cuentan con ningún tipo de texto y son ellos quienes agregan lo que consideren necesario para hacerla un gráfico funcionalmente informativo.* Con esto, se confirma lo mencionado en el 2015 por Lovern, en donde señala que los usuarios digitales, en este caso los estudiantes de educación superior, están tan familiarizados con lo visual a partir de lo virtual, que sus prácticas de acceso, análisis, descarte, selección, uso y producción, se configuran de manera veloz. Tal y como se identificó con los participantes seleccionados, los cuales tienen formas bastante específicas para visualizar y proyectar.

Sobre estos dos últimos quehaceres, se puede agregar que, la proyección se considera como aquel proceso en el que la información se plasma de manera visual a través de una pantalla. Diferente a la visualización, pues ésta *implica solo observar y consumir, mientras que la anteriormente mencionada conlleva producir, compartir y divulgar.* Además, para la proyección no importa el nivel de producción visual digital que se haya hecho, en este caso, la más mínima edición o modificación que se le haga a una imagen, ya representa un valor de producción.

Ahora, ya se analizaron las prácticas letradas desde una dinámica dominante/formal. En consecuencia, hay que observar lo vernáculo/informal; de esta forma, lo primero es relatar sobre el proceso de búsqueda que aplicaron los estudiantes para hallar las imágenes que consideraron como óptimas. Así, la informante UNO y el informante CINCO coinciden en sus procedimientos, al agregar la palabra “dibujo” o “animado” al término “amaranto”; como se muestra en las siguientes imágenes:

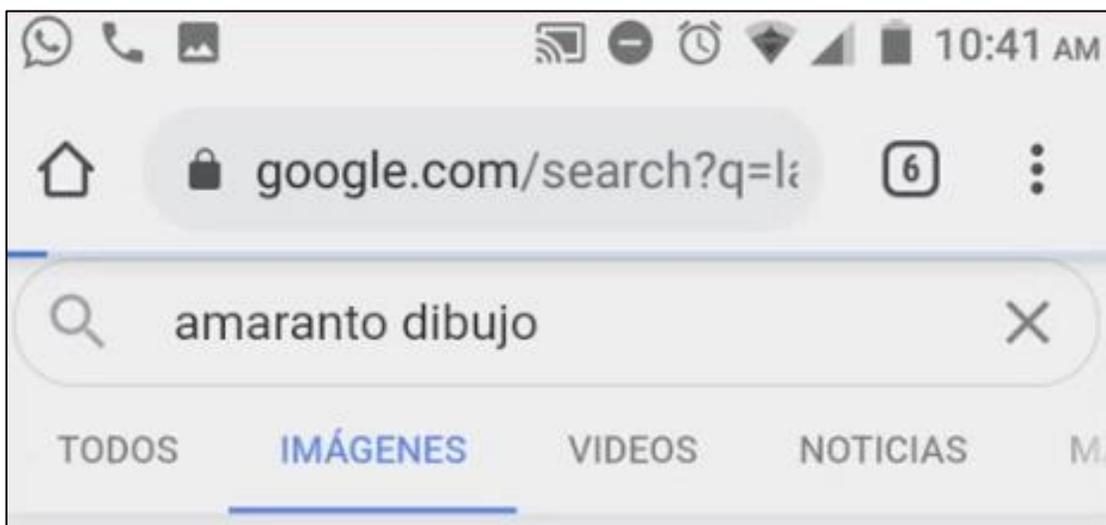


Imagen 12. Búsqueda para material informal de informante UNO

Fuente: Elaboración propia

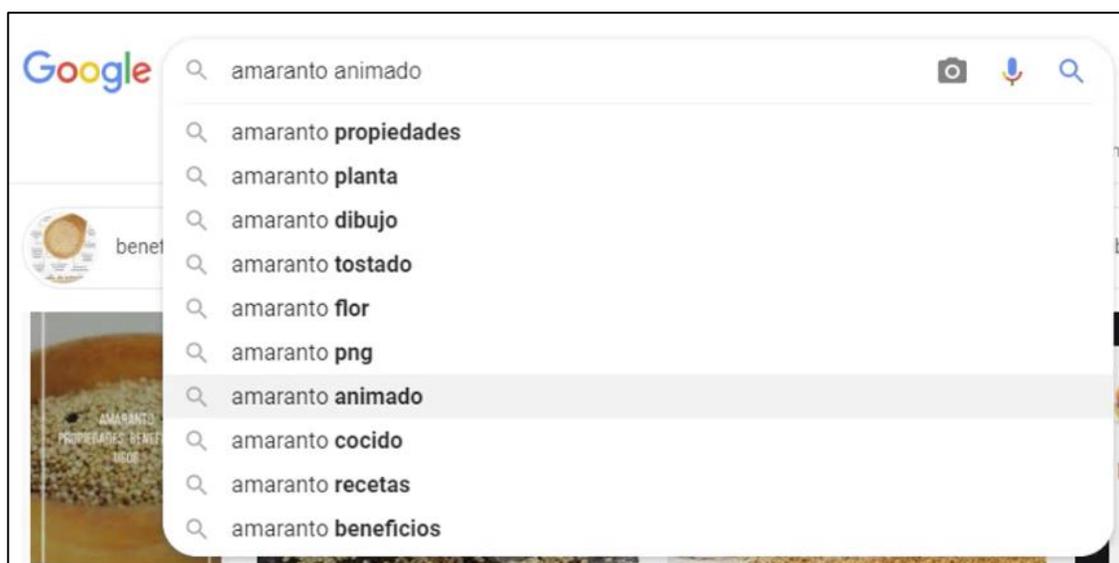


Imagen 13. Búsqueda para material informal de informante CINCO

Fuente: Elaboración propia

Con estos ejemplos, se puede afirmar que, parte de las prácticas letradas vernáculas de los estudiantes de educación superior, puede considerar lo animado, el dibujo o la caricatura como material óptimo. Sin embargo, ¿por qué decidieron hacerlo así? En seguida se muestra lo que terminaron eligiendo como gráfico óptimo y las razones que dieron sobre dicha elección.

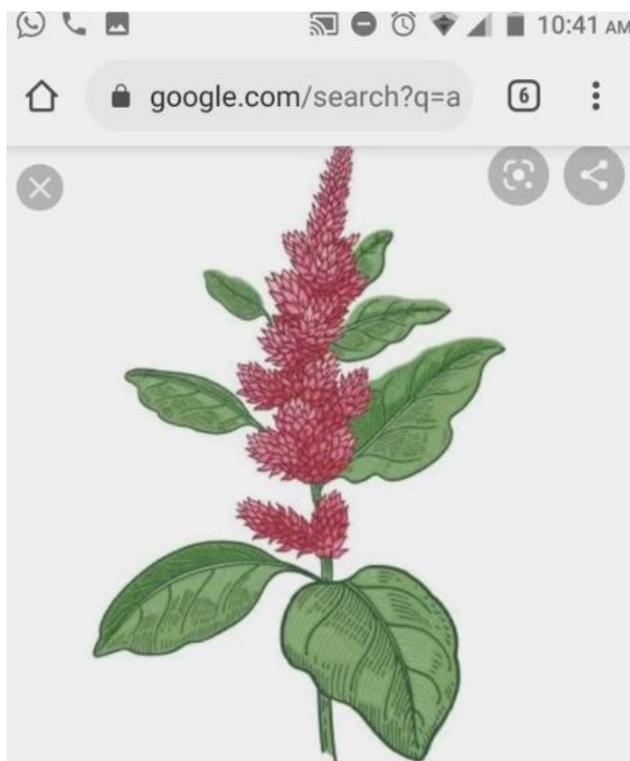


Imagen 14. Material informal de informante UNO

Fuente: imágenes de Google

[Ok. ¿Y ahora para algo informal? O sea, algo menos escolar].

Ok. Pues buscaría (...) tal vez sería algo así.

[Ok].

Porque ya no son (¿?), yo siento que esto es algo más informal porque ya no son así (¿?) como es realmente, ¿no? Está mostrando solamente una imagen o algo que se refiera al amaranto (entrevista a informante UNO).



Imagen 15. Material informal de informante CINCO

Fuente: imágenes de Google

Sería (...), sería esta.

[Ok].

Porque (¿?) podría ser, por ejemplo, mi logo de una página de una red social.

[Ok, ok].

Ponerla como perfil. (entrevista a informante CINCO)

Con estos ejemplos, es evidente *la diferencia entre imágenes según las intenciones*. Es decir, las prácticas se adaptan a los conocimientos y habilidades requeridas que buscar información específica. Entonces, Vega y Quijano (2010) aciertan al decir lo imperativo que es la enseñanza de una alfabetización que vaya más allá de lo formal/dominante, que tenga alcances fuera de lo normado.

Al respecto, la informante UNO y el CINCO son ejemplos de cómo se adaptan los procesos de búsqueda, discriminación y de selección al ámbito informal. Sin embargo, existen otras prácticas letradas, tanto dominantes como vernáculas, que se configurarán según el rumbo que sigan. Ejemplo de estos quehaceres diversos son la divulgación, la

producción y la acción de compartir. Los cuales, cuando se presentan como vernáculos, tendrán una configuración distinta a si fueran desempeñados en el ámbito formal. Como muestra, los participantes SIETE y OCHO consideran que una proyección adecuada –para una práctica informal– es la de la siguiente imagen.



Imagen 16. Imagen seleccionada para material informal/vernáculo

Fuente: imágenes de Google

[¿Y por qué esta la pondrías como algo informal?]

(¿?) Siento que tiene un poquito más de (¿?) color y tal vez las personas que lo vean se pueden interesar un poco más.

Ok, está igual sería para algo informal.

[Ok] (entrevista a informante SIETE).

Porque, por ejemplo, para compartirla en un grupo de WhatsApp de oye, mira, estos son los principios del amaranto, ahí ya tú decides si ponerlos en tu dieta o no (entrevista a informante OCHO).

Aquí, la concordancia de ideas arroja luz sobre las formas de percepción que tienen los estudiantes sobre la información; también indica cómo la interpretan para poder adaptarla a diferentes contextos. De hecho, todo esto lo menciona Peers (2018); investigador que hace hincapié en cómo lo visual se adapta al contexto, a la vez que el contexto mismo se conforma a partir del ámbito formal. Esto último, produce una cultura visual en lo digital.

En consecuencia, divulgar, compartir y producir son quehaceres presentes en las prácticas tanto dominantes como vernáculas, empero, los resultados de cada uno van a ser siempre diferentes independientemente del tema. Esto es evidente en las imágenes seleccionadas por los estudiantes, donde la primera se eligió como apropiada para satisfacer fines formales, mientras que la de la derecha se consideró como la adecuada para alcanzar objetivos informales.



Imagen 17. Contraste de imágenes seleccionadas para material formal e informal

Fuente: imágenes de Google

Entonces, este contraste es un claro ejemplo del panorama de las prácticas letradas dominantes y vernáculas de los estudiantes de educación superior. Lo cual se ha corroborado con evidencias (imágenes, gráficos, capturas y testimonios) precisas, concretas y reales. Dicho con otras palabras, gracias a los datos analizados y a las reflexiones hechas, se obtuvo una interpretación acertada de las prácticas letradas de los estudiantes en lo digital visual (la literacidad para lo visual digital). Así, por último, se exponen los testimonios que indican cómo los alumnos realizarían un contenido visual digital específico, que tenga como fin llamar la atención en ambos polos: el vernáculo y el dominante.

Utilizaría imágenes y diagramas, y en los diagramas emplearía las palabras clave para que no llevara mucho texto y no se confundieran tanto y las imágenes que vayan relacionadas con el

tema (--) para que se den una idea de si estoy hablando de la cultura olmeca, que se den una idea de cómo era (entrevista a informante UNO).

Pues comienzo siempre desde el título, un buen título siempre es (--) lo que llama la atención, una buena miniatura, una buena presentación se podría decir, una buena introducción, siempre he dicho que, si el video comienza bien, se va a quedar la persona, si comienza mal, pero tienes un buen contenido, se podría decir que después de la introducción (--) ya, a veces las personas ya no se quedan porque ya no les llamó desde el principio. Siempre he dicho que un buen contenido tiene que comenzar bien y mantenerse para que tenga un buen tiempo de reproducción porque si lo tienes desequilibrado, la persona no se va a quedar todo el video y si es de ocho minutos a veces solamente consumen un minuto o un minuto y medio o dos, siempre (--) debes de mantenerte en ese estándar de buen entretenimiento, manteniendo siempre una buena calidad de voz y un buen audio y buena música o imagen, si es para contenido (--) formal (entrevista a informante DOS).

(--), creo yo, que hacer del video muy interactivo y muy gráfico, porque si nada más dedicas a explicar y ya, tú estás de frente a la cámara, muchas veces el video lo van a abandonar o van a decir, no pues sabes qué, me... Si va dirigido para un público joven, muchas veces se van a aburrir o van a buscar, (--) la miniatura más llamativa o el video más interactivo. Entonces, creo yo, que para hacer de un video que sea atractivo para la comunidad, en este caso estudiantil, para una comunidad joven, hacer del video interactivo, (--) tal vez poner ejemplos dentro del video, narrarlo, pero ilustrarlo (entrevista a informante SEIS).

(--) Que se preocupe por el contenido, que sean fuentes confiables pero también que el video tenga un poco de iluminación, como que atrape al estudiante, puede ser con algunos (¿?) algunas cosas animadas, aunque no todos los estudiantes les atrae esta manera, algunos son un poco más formales y solo les importa (--) la información, no necesariamente deben de ser didácticos, por decirlo así, para que los atrape, entonces deberían de considerar a todos los estudiantes, tanto como a los que les importa o les atrae, ese tipo de videos animados o divertidos, por decirlos así, o a los que solo quieren tener la información (entrevista a informante SIETE).

Lo que a mí me atrapa es lo visual.

Sería como algo de, que impactara primero con lo visual, que las imágenes fueran llamativas, que tuvieran mucha relación y que con eso se fuera explicando y con poco audio, con poca voz (entrevista a informante OCHO).

En los fragmentos anteriores se vuelve real lo dicho por Rowsell y Walsh (2015), pues hablan de cómo el contenido visual está dejando atrás al contenido textual; pues los usuarios cada vez se inclinan más hacia el consumo de animaciones, memes, videos, imágenes y demás elementos gráficos. Todos los cuales están diseñados para promover el *interés* y la *motivación* a través de elementos como los diagramas, las palabras clave, las miniaturas, el ritmo del video, la iluminación, la animación, el audio, la música, una narración interesante, el entretenimiento, la interactividad y el contenido. Factores que, en conjunto, conforman una vía de trabajo para los profesores, principalmente de la educación superior.

Esto quiere decir que los docentes deben ponerse al día con los temas tratados, para mantenerse en sintonía con lo que los alumnos están interesados en consumir, y las formas en que se presentan estos contenidos. Además, dicha actualización debe ser constante, dado que la producción visual digital no es estática.

Finalmente, para cerrar el trabajo hecho hasta ahora, lo que sigue es la presentación de las conclusiones.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

En este último capítulo, se presentan las conclusiones a las que se han llegado a través del análisis de los resultados y del desarrollo tanto histórico como teórico que se ha realizado. Factores que se han tanto hilado como complementado para identificar la siguiente serie de ideas.

Antes de comenzar con su exposición, cabe mencionar que las conclusiones estarán expuestas con el mismo orden que ha tenido esta investigación. Es decir, se empezará por un apartado dedicado a la alfabetización, el siguiente a la literacidad y un último se centra en la literacidad visual en lo digital.

Entonces, se comienza con el concepto de alfabetización, concepto que es propenso a permanecer enmarcado por un ámbito exclusivamente institucional, donde lo formal y lo plano son los preceptos a seguir. De tal modo, surge el siguiente apartado.

Una alfabetización institucionalizada

A lo largo de este proyecto académico, se ha identificado cómo el concepto de alfabetización ha emergido, ha evolucionado y se ha anclado en las prácticas letradas de las personas, en este caso de los estudiantes. Sin embargo, también se encontró que la alfabetización, por su naturaleza institucionalizadora, resultó más un veneno que una pócima bienhechora para la sociedad. Esta idea es aventurada, pero sustenta si se dirige la mirada hacia los objetivos de la OCDE (2010), donde el principal es el crecimiento económico; el cual se puede alcanzar por medio de una estrategia formadora de trabajadores “alfabetizados” que transiten gradualmente hacia una mejor posición laboral. Empero, es precisamente esta intención la que ha mermado varias prácticas letradas en diferentes contextos.

Esto último se observó de manera detallada tanto en el capítulo contextual, como en el discurso de la OCDE (2010) y lo mismo puede ser visualizado en las intenciones de la UNESCO (1965, 2000, 2013). En sus líneas, la organización había apostado –hasta la primera década de los años 2000– por una alfabetización que preparara, educara y/o formara a la

persona o al estudiante para ser un ciudadano productivo o laboralmente eficiente, lo cual resultara en un crecimiento social. Pero ¿qué tan efectiva ha sido esta estrategia en territorios donde existe una diversidad no solo contextual, sino también cultural? ¿realmente cada uno de los grupos a los que se ha intentado alfabetizar ha crecido económicamente? Por lo tanto, ¿es acertado pensar que existe una igualdad de progreso y desarrollo entre todas las personas al alfabetizarse? Las respuestas a estas interrogantes deberían ser positivas, pero desafortunadamente no es así. A la fecha todavía se cree que es necesario alfabetizar al “desprotegido”, al “ignorante” o al “no capacitado”. Esto trae consigo una idea errónea sobre el concepto de alfabetización, pues se considera que esta práctica tiene la intención de “guiar” a las personas hacia el camino considerado como correcto –lo que conlleva una dicotomía entre lo que sí es socialmente aceptado *hacer y ser* y lo que no–.⁵

Así, si se sigue este sendero –que busca estandarizar las formas de comunicación e interacción para la producción–, el resultado va a ser la inestabilidad, la desigualdad y hasta la discriminación. Por lo que, ahora más que nunca, no es correcto que los objetivos económicos internacionales se enfoquen en generar mano de obra suficiente para abastecer las demandas de consumo de esta era; pues, las hazañas que se aplican para lograrlo, fragmentan tanto los contextos como las culturas de grupos y comunidades particulares.

Los ejemplos de lo antedicho son vastos: está desde el ciudadano indígena que oculta sus raíces para encajar en esta dinámica productiva y consumista; o el que “olvida” su lengua materna para remplazarla por la lengua que aquí se nombra “capitalista” y así acceder a los “beneficios sociales”. También se encuentra a quien abandona sus habilidades artesanales y tradiciones (pintura, escultura, textiles, gastronomía, música, canto, literatura y demás) para adquirir habilidades y conocimientos que sí sean redituables, puesto que es común que lo materialmente endémico se siga desvalorizando entre los consumidores.

⁵ Las palabras entre comillas aluden a conceptos con los que no estamos de acuerdo, ya que todas están definidas por concepciones hechas a través de una visión capitalista. Sistema que es el principal detonante de estos y otros fenómenos complejos y/o problemáticos socialmente hablando.

Por estas situaciones y otras más, es que la UNESCO (2009) toma una acertada postura y expone que la alfabetización debe evitar, en primer lugar, cualquier intención de establecer un monolingüismo en la sociedad. Esto, en lugar de generar crecimiento, resalta la brecha que existe entre grupos privilegiados y desfavorecidos. Mientras que, en segundo lugar, la misma entidad (2009) enfatiza lo importante que es observar, entender, considerar y potenciar las necesidades y particularidades de todo grupo ajeno al privilegiado, en especial el sector indígena.

Así, todas estas circunstancias que no hacen más que distanciar a los diferentes sectores sociales, dan cuenta de la relación y revisión histórica entre la alfabetización y el capitalismo. Es por esto, que no resulta extraño identificar cómo la alfabetización, a lo largo del tiempo, se ha reconceptualizado de distintas maneras; con el fin de demandar a las personas diferentes conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes. De esta manera, se puede diferenciar entre los que sí saben y hacen de los que no saben y no hacen. Dicho en otros términos, se distingue entre los que sí pueden y lo que no pueden: el alfabetizado y el analfabeta. Entonces, una primera conclusión recae en que *aún se está frente a un bucle conceptual de la alfabetización*, el cual debe desarticularse pronto para no caer en definiciones que dividan, diferencien y etiqueten la capacidad de las personas, en este caso los estudiantes.

Para hacer más explícita la conclusión anterior, basta con recordar las reflexiones integradas en el capítulo del estado del arte y de la exploración contextual sobre el tema de la alfabetización. Ahí se entiende cómo este concepto ha pasado por diversas áreas, ambientes, contextos y tareas, los cuales han aportado desde sus trincheras científicas para llegar a una concepción particular y única. Sin embargo, los resultados no han sido óptimos: hay un nudo de términos y definiciones que, en lugar de aclarar, confunden al interesado.

Por tal motivo, se llega a la *alfabetización institucionalizada*, término que surge de las consecuencias de una o varias estrategias para “alfabetizar” a la población “desfavorecida” con el fin de “incorporarla” a las dinámicas sociales y económicas necesarias. Además, estas tácticas, vale recordar, no han tomado en cuenta la gama de

aspectos culturales y contextuales que rodea a la población objetivo, al contrario, han ignorado e incluso excluyendo a todas estas diversidades.

Ahora, por el momento se han mencionado ejemplos generales sobre este problema de la alfabetización institucionalizadora que ha envuelto a la población en la evaluación, pero que no ha traído consigo formación o desarrollo positivos. De tal manera, lo necesario, a continuación, es transitar hacia lo educativo, arista principal de este proyecto.

En el caso de la educación la tendencia es la misma: un aparente desorden conceptual y una posible marea categorizadora de la alfabetización. También se han revisado nociones en donde la alfabetización es medida como alta o baja e incluso como nula. Esto se ha hecho, debido a que educativa e históricamente, las habilidades lectoescritoras son el único referente para calificar y evaluar qué tan alfabetizada está una persona. Lo que provoca que otras formas de lectura y escritura del mundo –más allá de las textuales– queden de lado.

Con esto, se puede decir que las prácticas letradas no solo implican leer y escribir a lápiz y papel, o digitar en pantalla, sino que también se necesita de la observación para buscar, seleccionar, analizar, discriminar y consumir. Se requiere de conocimiento para la manipulación de recursos y herramientas digitales para la edición, la comunicación y divulgación no solo de lo que se produce textualmente, sino en todos los demás formatos de información que existen, como los audios, las imágenes, los gráficos, los videos, las animaciones, las artesanías, los objetos culturales, la realidad aumentada y próximamente el llamado Metaverso que invita a una inmersión más íntima con la realidad virtual.

Eso en cuanto a la observación externa, del lado de la producción, son necesarias ciertas habilidades para dar estructura, sentido y capacidad de impacto a ciertos materiales que hoy en día tienen como objetivo ser difundidos en los diferentes medios de comunicación actuales (plataformas, páginas web, redes sociales digitales, repositorios, bibliotecas, etcétera).

Todo lo antedicho da razón de lo complejo que es identificar las prácticas de alfabetización de cada persona, ya que *la forma en que está alfabetizado un estudiante* no es igual a *qué tan alfabetizado está*. De hecho, esta última propuesta va en contra de todo lo

expuesto hasta el momento. En conclusión, *la alfabetización no es medible, ni calificable, ni clasificable a través de criterios como “nivel alto” o “nivel bajo”*. *La alfabetización, más bien, es algo que debe desarrollar la persona o el estudiante para alcanzar el o los objetivos que desea o debe lograr, por lo que lo ideal sería considerar la existencia de una alfabetización eficiente o no eficiente.*

Es claro, la alfabetización es amplia y abarca muchísimos elementos, pero para lograr entender de primera cuenta cómo son las prácticas letradas de los estudiantes de educación superior, *es importante que se entable el entendimiento de la alfabetización como un concepto único y no diversificado, por lo que no sería viable hablar de alfabetizaciones, sino de una alfabetización aplicada a o en*. Para detallar más esta conclusión, se enlistan los elementos clave (proceso, ambiente, contexto) que componen a la alfabetización como un concepto único. Además, según la articulación y desarrollo de estos, es como se distinguirá una alfabetización eficiente o no eficiente:

- **Proceso:** conjunto de operaciones que se requieren para realizar un hecho complejo, por ejemplo, la simple búsqueda de información lleva implícita una serie de actos para ser desempeñada. Esto mismo pasa con los procesos de clasificación, lectura, escritura, crítica, entre otros.
- **Ambiente:** se identifica por enmarcar y dar las condiciones de interacción específicas a la alfabetización y sus procesos.
- **Contexto:** este juega un papel importante ya que contempla las circunstancias, significados, sentidos, prácticas e ideas que rodean al objeto. Este último, por ejemplo, puede estudiarse desde diferentes contextos: el empresarial, el social, el educativo o hasta el político. En todos tal vez habrá procesos en común, pero estos van a adaptarse o configurarse de acuerdo al ambiente en que se desenvuelvan.
- **Cualidades:** estas refieren a las actitudes y valores que se ponen en juego para sumar a los procesos que se llevan a cabo. Por ejemplo, para los procesos de búsqueda, consulta y manipulación de la información tanto en el ambiente impreso como en el digital, se necesitan de cualidades de ciudadanía y ciudadanía digital, pues solo así, se podrán utilizar de forma correcta las ideas de otros autores.

Así con la comprensión de estos elementos, se moldea el concepto de alfabetización, pero no se reconceptualiza. Por lo tanto, la alfabetización es única y mutará a partir de las necesidades que demanden el contexto y el ambiente, por lo que a partir de ello se articularán procesos y cualidades específicas.

Ahora, para continuar con las ideas finales relacionadas con este apartado de la alfabetización institucionalizada, se hablará de las prácticas letradas vinculadas a dicho quehacer. Estas fueron expuestas por los estudiantes de educación superior, donde, además, fueron diferenciadas en tres factores: acceso, consumo y producción:

Acceso: este proceso de interacción con la información inicia con la búsqueda, continúa con la consulta, luego con la discriminación, pasa por la selección y culmina con el posible consumo de un contenido específico, ya sea en un ambiente impreso o digital. Ahora, aquí es importante remarcar que en el acceso se lleva a cabo un *consumo no consumado*, puesto que la intención en este nivel es únicamente el de acceder y no interactuar o desarrollar un interés con la información a la que se accede. Es decir, el acceso es una vía para cumplir objetivos o deberes concretos, sin ir más allá de la localización.

En este caso, como ya se ha plasmado en el capítulo de resultados, los estudiantes de educación superior trazaron una dicotomía interesante dentro del proceso de acceso: en sus prácticas letradas dominantes prefirieron el formato de texto (libros en ambiente físico, PDF o archivos Word en el caso del ambiente digital). En cambio, para la información con fines informales, la preferencia es dirigirse a formatos visuales como archivos de imagen, de video y de animación.

Conclusión específica sobre acceso

Es visible la brecha existente entre las prácticas letradas dominantes y las prácticas letradas vernáculas, donde en un extremo domina el texto y por el otro la imagen. Aquí, ¿por qué es tan marcada esta división? ¿qué la ha provocado? ¿por qué no se ha logrado establecer una armonía entre estas dos prácticas en ambos espacios? Con el camino recorrido, se concluye que una causa es la *alfabetización institucionalizada*. Concepto que coloca a la lectoescritura textual como la prioridad y, por lo tanto, las estrategias para desarrollarla son solo aquellas

que remiten al documento de texto (libro, revista, página web, artículo científico, artículo de difusión, entre otros). Esto ha provocado que diversas disciplinas –como la de Pedagogía– se centren en prácticas letradas que no van más allá de la letra escrita y no se adaptan a las tendencias de otras formas de consumir la información para después producirla.

Entonces, ver a la alfabetización como un concepto único, permite comprender de forma más clara qué está sucediendo en las prácticas letradas de los estudiantes de educación superior y por qué. Ahora, ya identificado qué pasa y por qué respecto al proceso de acceso, tocar hacer la misma tarea con el procedimiento de consumo.

Consumo: en este nivel la interacción con la información es mucho más directa. El proceso gira en torno al interés y la motivación del sujeto; persona que después de romper con la barrera del acceso, puede mantenerse como observador constante de la información que lo ha enganchado. Así, se vuelve parte de una comunidad de “seguidores” o “fans”, cuyo fin es el consumo de información –en diferentes formatos– que ya existen en el mundo digital.

Así, este nivel invita al profesor a conocer los diferentes gustos e intereses de los estudiantes, con el fin de cuestionarse, ¿qué les motiva a consumir por iniciativa propia? De los testimonios obtenidos, se pudo interpretar que el interés por consumir materiales con fines formales y materiales con fines informales es diferente entre sí.

Por el lado formal, los estudiantes consumen páginas institucionales de la propia Universidad Veracruzana, así como su biblioteca virtual y la de otras universidades y dejan de lado las plataformas de video como YouTube. En cambio, para el caso de actividades informales los estudiantes sí prefieren visualizar el contenido audiovisual de YouTube.

De esta forma, aparecen las fuentes de información, donde los estudiantes para ambas prácticas (dominantes y vernáculas) prefieren acceder tanto a los medios institucionales (bibliotecas y repositorios institucionales) como a contenido formal en las plataformas de video. Así, la diferencia entre procesos de acceso y consumo plantea otra pregunta, ¿por qué acceder a fuentes de información vernáculas en YouTube no conlleva la consideración de dicha plataforma para las prácticas de consumo formales? Ofrecemos una respuesta en el siguiente apartado.

Conclusión específica sobre consumo

Se considera que, la institucionalización y la formalización excesiva de los procesos de enseñanza de la alfabetización a través de la lectoescritura textual, han provocado el descarte de otras fuentes de información que proyectan distintos formatos de contenido. Sin embargo, éstas están en tendencia, lo que hace que los usuarios les presten atención y se mantengan atentos a ellos.

Luego, el marco formal e institucional es tan cerrado, que cuando se intenta traer estas nuevas formas de expresión a estos ámbitos, los resultados no son sido efectivos, puesto que, a la fecha, se sigue apostando por materiales audiovisuales lineales, monótonos y de monólogo. Por lo que, cuando los estudiantes acceden a ellos, prefieren no consumirlos y acceder a otros recursos que sí atrapen su atención e interés. Empero, este consumo de información por motivación personal –no académica–, normalmente solo se hace en escenarios informales.

Es decir, es el estudiante quien decide si consumirá o no ese material que acaba de encontrar y si éste no lo engancha lo suficiente, simplemente lo abandonará. Entonces, encontramos que el factor producción también debe discutirse como un elemento clave de los que se han revisado hasta el momento.

Producción: este proceso marca la diferencia entre ver y hacer, ya que el producir implica que, una vez que hay acceso y consumo, se inicie una serie de aprendizajes que resulten en la creación de contenido en cierto formato que exponga información a la comunidad a la que se pertenezca o a la que se desee aportar. Así, cuando se toma el papel de productor, se pueden desempeñar uno o varios procesos tales como la recolección de información, el diseño de guiones, la gestión de recursos, la grabación o realización, la edición, la exportación y hasta la divulgación de lo construido. Aquí, además de interés y motivación, hay una actitud activa y participativa por crear, proponer y divulgar contenido.

Aquí vale la pena reportar que, los participantes encuestados, en el ámbito dominante, refirieron su preferencia por la creación de material en formato textual; incluso cuando tienen las habilidades y conocimientos para producir contenido audiovisual. En contraste,

implementan esta capacidad de producción cuando se trata del ambiente informal, entonces, ¿por qué a pesar de tener las capacidades necesarias, los estudiantes no se motivan a crear materiales formales que vayan a más allá de las producciones textuales? En este sentido se expone la siguiente idea.

Conclusión específica sobre producción

Entonces, es un hecho: la alfabetización institucionalizada ha permeado en muchas dinámicas, incluso las docentes y las estudiantiles, y con tanta intensidad, que los propios estudiantes se forman como aparentes “*productores de doble perfil*”. Esto significa que un estudiante puede contar con la capacidad para acceder, consumir y producir material visual llamativo, interactivo e incluso viral. Sin embargo, es común que esta hazaña se guarde como una actividad personal o para una comunidad cerrada; y que nunca alcance el escenario formal. Así, el mismo estudiante que tiene las pericias necesarias para hacer recursos llamativos, recae en una producción plana, formal y nada llamativa. Esto es muestra clara de cómo las entidades educativas llevan a los estudiantes a un mar académico, bastante cuadrado, que rechaza las posibilidades que brinda el ámbito informal para la formación de conocimiento.

Por lo tanto, es necesario romper con esta marea institucional que está ahogando a la alfabetización. Para hacerlo se proponen dos puntos: 1) comprender a la alfabetización como concepto único y a todos sus elementos que la articulan, esto con la finalidad de entenderla como un fenómeno que no pertenece exclusivamente a lo formal, a lo institucional ni a lo productivo; y 2) puentear a la alfabetización con el concepto de literacidad para traspasar esa línea formal y alcanzar una libertad donde lo informal tenga validez y veracidad.

Una literacidad con deseos de libertad

Ahora, ya se han respondido algunas preguntas y se han concretado ciertos objetivos de la investigación desde el plano conceptual. Así se ha logrado obtener un primer esbozo de las prácticas letradas dominantes y vernáculas de los estudiantes de educación superior. Para este segundo apartado, se hará lo correspondiente, pero ahora con el concepto de literacidad, el cual adicionará detalles a las cuestiones hechas.

Asimismo, es importante puntualizar que este apartado se centrará en la exposición de las siguientes conclusiones: 1) la existencia de conceptos *Vintage*; 2) la esencia de la literacidad es el contexto/cultura en su totalidad; 3) el *hacer* y el *cómo hacer*; 4) de la *interacción* a la *participación*; 5) aprender *a hacer* y aprender *a ser*; y 6) del *tipo de consulta* al *tipo de consumo*.

Entonces, ¿por qué hablar de conceptos *Vintage* sobre literacidad? A lo largo de este trabajo de investigación se ha analizado e identificado cómo el concepto de la alfabetización ha transitado a través de su historia. Lo mismo se ha hecho con el concepto de literacidad. Así, con la revisión de este último término, se ha visto que muchos proyectos académicos que “versan” sobre el fenómeno ella, en realidad lo que están aplicando son cuestiones sobre alfabetización. La causa de esto puede estar en la diversificación, errónea, que se ha hecho sobre este tema. Es decir, si la alfabetización fuera tratada como una conceptualización única, no se creería que es algo más y que debe ser nombrada de una nueva manera. Dicho con otras palabras, la literacidad no sería tratada como alfabetización si el entendimiento sobre cada una de ellas fuera el apropiado.

Esto nos lleva a proponer la noción de los conceptos *Vintage*. Lo que pasa con ellos es que se configuran a través de títulos innovadores, pero, en realidad, su contenido es algo que ya se ha propuesto en años anteriores. *Es tratar lo viejo como nuevo por cuestiones de moda o tendencia*. En este caso, la alfabetización se ha presentado con el nombre de literacidad, lo que ha hecho que se caiga en una confusión conceptual, donde es sumamente difícil llegar a la diferenciación y comprensión de cada cual.

Es por este motivo que el presente trabajo de investigación se ha ocupado de encontrar los matices diferenciadores entre una propuesta y la otra. Así, la discrepancia principal es el factor del contexto/cultura. En el caso de la alfabetización, el entorno es un articulador de prácticas, símbolos, códigos, lenguajes, procesos, ambientes, etcétera. Mientras que, en la literacidad, dicho elemento invita a cuestionarse, a analizar y a criticar cada parte que articula. Así, a través de este, el investigador puede hacerse preguntas que lo ayudarán a entender mejor las prácticas que analiza, por ejemplo, puede cuestionarse, ¿cuál es el significado de ciertos códigos?, ¿cómo se han desarrollado ciertos símbolos?, ¿por qué ciertos sujetos

ejecutan ciertas prácticas?, ¿cómo son los procesos que desarrollan tales individuos? Así, éstos, entre muchos otros cuestionamientos, se pueden plantear para llevar a cabo una investigación cuyo lente se enfoque en la literacidad. En otras palabras, la alfabetización responde al cómo y la literacidad al por qué.

Entonces, además de que la literacidad es un concepto cuya base es la cultura y el contexto, también es una concepción en donde, según Martos y Martos (2014, 2016) ambos elementos conforman un vínculo sólido que crea realidades en niveles micro y macro. Así, se puede visualizar la particularidad de la literacidad: saber que cada proceso, ambiente y cualidad va a construir una identidad individual o comunitaria en los sujetos (Vargas, 2016).

Por último, a forma de conclusión, se hará una reflexión sobre los tres factores clave que permiten interpretar las prácticas letras de los estudiantes de educación superior, las cuales dan sentido a lo cultural y a lo contextual.

El hacer y el cómo hacer

En primer lugar, la dicotomía del hacer y del cómo hacer. Ésta surge a partir del análisis de resultados, donde los estudiantes fueron segmentados entre los que participan en algún ambiente formal y lo que forman parte de actividades informales. Asimismo, se subcatalogaron a través de casos extremos: de un lado los que mantienen un nivel alto de producción visual digital y del otro, los que producen poco o nada.

Luego, hasta aquí, ¿cuál es la diferencia entre el hacer y el cómo hacer? Depende de lo que se quiera producir: una imagen, un video, una infografía, una animación, un podcast, o algún otro recurso audiovisual. Después habría que cuestionarse cómo se van a producir cada uno de esos materiales. Por ejemplo, pensemos en que dos estudiantes cuentan con la misma información y necesitan *hacer* un video sobre el calentamiento global. En el momento que inicien su proceso de producción aparecerá el *cómo hacer*, pues cada uno tiene diferentes recursos, herramientas y estrategias a la hora de trabajar. Este es el caso de los informantes UNO y OCHO. El primero, por ejemplo, hizo uso de un recurso especializado con el cual puede editar cualquier imagen o video; agregó filtros y un buen diseño a una serie de imágenes. En cambio, OCHO se inclinó por utilizar las herramientas de *Microsoft Power*

Point para desarrollar una serie de diapositivas que después convirtió en video. Así, el resultado fue un producto con el mismo formato, pero con diseños y procesos distintos.

En consecuencia, ya se puede afirmar –gracias al análisis correspondiente– que las prácticas letradas (dominantes y vernáculas) de los estudiantes *se construyen* a través de lo que a ellos les interesa aprender y utilizar; a la vez, dichos quehaceres también se alinean. En este sentido, la *alineación de las prácticas letradas* es algo que aparece con el manejo diversificado o básico sobre las herramientas y recursos digitales para la producción de información. El cual, se moldea en gran medida por las prácticas educativas que la propia disciplina o el sistema educativo en general pone como ejemplo (en donde el modelo puede ser bastante creativo o, al contrario, muy básico, lo que da como resultado un producto altamente funcional o uno bastante plano).

Esto último pudo ser visto en los procesos realizados por los estudiantes. Sobre todo, aquellos de carácter básico, los cuales fueron trasladados de un ambiente físico; por ejemplo, el uso de *Microsoft Power Point* para crear videos con diapositivas y voz en *off*, lo que deja de lado la gran gama de posibilidades que existen en la actualidad para desarrollar un producto audiovisual más detallado y dinámico.

Empero, hacer mención de este tipo de prácticas básicas, no significa que el estudiante pueda ser categorizado como alguien que tiene más o menos conocimientos o capacidades que otro. Más bien, este tipo de ejemplos sirve para revisar la naturaleza e intención de la literacidad: entender que la construcción de habilidades, procesos y prácticas depende de la situación tanto contextual como cultural del sujeto. Es decir, la literacidad sirve para revisar por qué ciertos individuos cuentan con algunas prácticas letras que resultan eficientes o deficientes.

Sin embargo, la academia se ha empeñado en distorsionar la revisión de esta problemática y, más bien; se ha ocupado de etiquetar a las prácticas de los estudiantes a través de nombres como “nivel bajo” o “nivel alto”. La causa de esto puede ser que no se ha alcanzado a reflexionar como se ha hecho en este trabajo de investigación, donde se cavila sobre por qué un estudiante desarrolla o no ciertas prácticas letradas.

La interacción y la participación

Hasta el momento la interpretación realizada sobre las prácticas letradas de los estudiantes se ha hecho desde el *uso y/o manipulación* que realizan sobre la información. Así que, es hora de hablar también acerca de la forma de *interacción* y de *participación* que hace con ella. Para hacer más claros estos escenarios (uso/manipulación e interacción/participación), hay dos oraciones clave que pueden mostrar la diferencia entre un estudiante que *debe* hacer un video y un estudiante que *quiere* hacer un video:

1. “*Necesito* hacer un video sobre plataformas de aprendizaje virtuales”.
2. “*Deseo* hacer un video sobre plataformas de aprendizaje virtuales”.

Así, entre una noción y otra hay diferencias significativas, ya que en el primero se habla de una obligación hecha a través de una instrucción. Aquí, la gestión de recursos y conocimientos gira en torno al tiempo de entrega del trabajo: se trabajará para cumplir con el objetivo de la manera más rápida y eficiente posible. Entonces, probablemente el resultado sea un producto con formato textual, o bien, uno visual con estructura endeble, poco sentido y creatividad. En cambio, en el segundo caso donde el “deseo” impera, el estudiante se ve motivado a usar recursos y herramientas –a su alcance– para investigar y aprender lo que se necesite, con el fin de desarrollar un producto que a él le guste.

Entonces, aterrizamos en dos palabras claves provenientes de los factores interacción y participación. Así, el interés y la motivación son los motores que impulsan a los estudiantes a querer formar parte de lo que están aprenden, a involucrarse con el tema, con la información, con los códigos, los símbolos, las prácticas, los hábitos, las costumbres y todo lo que rodea al tema que se les imparte.

Sin embargo, cabe mencionar que a veces el interés solo se cierne sobre la *interacción*. Es decir, para algunos individuos basta con ser parte de una comunidad –sea esta presencial o virtual– en la que se sientan cómodos, en la que puedan estar pendientes de ciertas actualizaciones, temas en tendencia, donde haya posibilidades de reaccionar a las publicaciones que hace la comunidad y comentar o debatir con los demás usuarios. Después, están quienes buscan la *participación*, proceso donde el sujeto aporta al entorno en el que se

integra, a través de la creación de contenidos propios que realiza con el fin de compartirlos. Lo cual lo vuelve parte de la generación de datos, reglas, códigos, símbolos o prácticas. En otras palabras, entre el interactuar y el participar está la diferencia entre el ver y actuar, respectivamente.

Por lo tanto, la interacción y la participación que realiza el estudiante, provienen de la motivación y el interés que tengan por algo. Así, las prácticas de consumo, uso y manipulación que ejecute el individuo, dará como resultado la creación de materiales textuales y visuales que sean enriquecedores, eficientes y de impacto para la comunidad.

Una vez entendido esto, es momento de revisar una última actividad: el *aprender a hacer y aprender a ser*.

Aprender a hacer y aprender a ser

Aquí se retoma a Becher (1989) y su postura sobre cómo se construyen prácticas, procesos y conocimientos particulares a través de distintos grupos, comunidades y hasta tribus que se encuentran dentro de las disciplinas académicas. De este modo, en cada círculo se producen lenguajes, códigos, símbolos y costumbres específicas que hacen único a ese micro contexto, a la vez que lo dotan de una cultura que la hace diferenciarse de las demás. En este sentido, se ha identificado que los estudiantes de educación superior, a pesar de pertenecer a una disciplina académica específica –la Pedagogía– dentro de un sistema educativo formal, también se interesan por pertenecer a comunidades que pueden o no estar en un marco formal.

Por ejemplo, un estudiante puede estar estudiando Pedagogía y sentirse motivado por los temas educativos y su impacto social. Sin embargo, decide invertir su tiempo en ellos solo por instrucción del profesor o de la institución académica. En cambio, existen actividades donde se ingresa por motivos ajenos a los escolares, como el mundo de los videojuegos y la transmisión por plataformas de *stream* como Twitch. En este escenario la dinámica será más activa: se navega, se salta de fuente en fuente, se consultan videos, se pregunta, comparte, divulga y se produce de manera constante. De esta manera, dicho ejemplo –articulado gracias al análisis de los resultados de esta investigación– expone la diferencia entre una interacción y participación motivada por objetivos académicos y la que

detona a partir de intereses personales. Por lo que hay discrepancias entre lo dominante y lo vernáculo.

Dicho en otros términos, los objetivos que surgen por el interés, la motivación y la curiosidad orgánica –sin obligación o instrucción académica– conducen a la adquisición de conocimientos y a la generación de aprendizajes específicos, así como a ciertas prácticas letradas. Entonces, cuando el estudiante busca integrarse a una tribu específica, sin importar si esta se conforma en un ambiente formal o en uno informal, tendrá que *aprender a hacer* y *aprender a ser* para lograr interactuar efectivamente.

Así, por un lado, *aprender a hacer* conlleva conocer reglas y normas, es identificar qué contenido o dinámicas sí pertenecen a la tribu y cuáles no, qué es correcto y qué es incorrecto; es ir más allá de lo instrumental/técnico (saber hacer) y profundizar en las formas eficientes de comunicación para el desarrollo de la comunidad particular a la que se desea pertenecer. A esto se le suma el *aprender a ser*, donde el individuo debe, por sí mismo, crearse un perfil hecho a partir de la identificación de las prácticas positivas y negativas que los otros usuarios proponen de forma tanto implícita como explícita. Tal como muestra la informante UNO, quien consideraba siempre ser respetuosa del trabajo de otras usuarias del mundo del maquillaje, ya que sabía y vivía cómo otras participantes pueden ser hirientes y destructivas con comentarios negativos al trabajo de los demás.

De esta manera se dibujan gran parte de las ideas finales de esta investigación, interpretando las prácticas letradas de los estudiantes de educación superior desde la alfabetización y desde la literacidad; pero ahora se da paso a lo concluyente sobre lo esencial de este trabajo, que es la interpretación en particular de la literacidad visual en lo digital de los estudiantes universitarios.

Una indispensable literacidad visual en lo digital

En este momento es importante resaltar que, a lo largo de todo este trabajo investigativo, se han mantenido cuatro ejes que atravesaron a cada uno de los capítulos desarrollados. Así, éstos dieron conducción y una estructura lógica tanto a la parte teórica, como a la metodológica y a la profesional. De esta manera, estos núcleos son la base de reflexiones,

críticas, resultados, conclusiones, entre otras cavilaciones importantes para llegar a este punto:

- Eje alfabetización y literacidad
- Eje impreso y digital
- Eje Formal e informal
- Eje Textual y visual

Entonces, el uso de cada trazó el camino para llegar a una interpretación adecuada de las prácticas letradas de los estudiantes de educación superior, lo que condujo a tener una mejor idea sobre su literacidad visual digital. Es por esta razón por la que había que entender al fenómeno desde su raíz, desde su dicotomía conceptual (alfabetización – literacidad), sus ambientes (impreso - digital), formas de ponerlos en práctica (dominantes/formal – vernáculos/informales), así como sus posibles formatos (textual - visual).

Entonces, ¿cuáles son las conclusiones? En primer lugar, está la forma en que las prácticas letradas de los universitarios se realizan: con base en el tipo de consulta y consumo.

Tipo de consulta y tipo de consumo

Gracias a los resultados y al análisis hecho, se identificó que el *tipo de consulta* que deban hacer lo estudiantes, es un factor crucial para que los materiales, visuales que ellos terminan fabricando, sean reproducidos o no. Por lo tanto, entran en juego el interés y el desinterés. Aquí cabe decir que, si no se toman cartas en el asunto, con la finalidad de despertar el interés del alumno, los materiales visuales que produzca seguirán siendo limitantes, sosos y poco llamativos para la población a la que va dirigida.

En este sentido Lobovikov (2019) opina que el docente debe estar en una capacitación constante que le permita ofrecer una mejor educación, que además se adapte a las tendencias para no quedarse atrás con la evolución de la información.

Nosotros coincidimos con el autor, pero hay que agregar que, además de estar actualizado, el profesor debe entender que los materiales informales ya no deben considerarse como productos que distraen o que no tienen cabida en el salón de clases. Todo lo contrario,

las prácticas vernáculas cada vez ganan más terreno de aprobación y, por lo tanto, de validez. Por ende, limitarse a producir materiales gráficos enmarcados en un esquema meramente formal, traerá como resultado el retraso del avance educativo. En este sentido, Magro y Carrascal (2019) mencionan que es imperativo promover todas las prácticas que generen conocimiento, sin importar si son formales o informales. Dicho quehacer, entonces, también es responsabilidad de los propios docentes.

Por lo tanto, hacer materiales visuales digitales es una tarea que debe estar bien planeada y adaptada para fomentar interés en los aprendientes. Con ello, el alumno seguirá un sendero en donde su consumo informacional es realizado de manera motivada. Otro nivel importante dentro de esta balanza.

Con esto llegamos al concepto de *consumo*. Actividad que, para ser bien ejecutada depende de otra dicotomía: la *motivación* y la *desmotivación*. Aquí el material visual puede tener un impacto negativo o positivo en el estudiante, lo que hará que él elija si continúa investigando o no. En otras palabras, el alumno se volverá un consumidor frecuente, –de cualquier tipo de información– si realmente se le da el impulso adecuado.

Por ejemplo, en muchas ocasiones el consumo es un acto voluntario, incluso surgido de la iniciativa propia, pero también existe el caso del estímulo negativo. Es decir, los estudiantes son forzados a consumir videos –u otro tipo de formatos– “educativos”, los cuales pueden no ser de su gusto, lo que provoca que sí haya consumo, pero de forma desmotivada. El resultado será la poca o nula obtención del aprendizaje, así como la pérdida de interés por el tema.

Esta es una de las problemáticas más emblemáticas de la literacidad visual digital: se ignoran las prácticas letradas de los estudiantes, lo que trae consigo *la producción de materiales audiovisuales que no fomentan la consulta interesada ni mucho menos el consumo motivado*. Esto causa que el aprendiente se estanque en su aprendizaje o, en el mejor de los casos, que él mismo deba realizar una búsqueda alternativa a la recomendada académicamente. Ejemplo claro es la popularidad del canal de YouTube “JulioProfe”.

Como se puede observar, todo lo planteado ya tiene una estructura estable, donde las ideas tienen un lugar adecuado. En especial aquellas relacionado con el *interés* y la *motivación*. Empero solo hacer mención de dichos elementos no basta para alcanzar una buena conclusión sobre su naturaleza y relevancia para nuestros fines; por lo que, a continuación, se expone su impacto en cada uno de los cuatro ejes transversales de esta investigación.

Así pues, en el 1) eje alfabetización y literacidad, la motivación y el interés se insertan como la vía directa que conduce hacia el logro de los objetivos, metas o deseos del estudiante. De modo que él mismo pondrá en marcha la aplicación de estrategias y procesos para familiarizarse (aquí es el claro el quehacer de la alfabetización) con las prácticas letradas básicas. Esto hará que, posteriormente posea mejores habilidades para relacionarse, aprender e incluso que él mismo proponga prácticas innovadoras para el contexto o cultura en las que participa (es decir, en este caso ya se presenta el proceso de literacidad). Por tal motivo la motivación y el interés serán el motor que impulsen las prácticas alfabetizadoras y de literacidad del estudiante.

Después está el 2) eje impreso y digital. Número uno, se concluye que el ambiente digital le ha quitado terreno al ambiente impreso, puesto que la mayoría de los estudiantes prefieren consultar y consumir fuentes de información digitales. Tal como apuntó Gabelas (2011) al referir que los jóvenes cada día interactúan más y más con las pantallas. Tanto así, que dichas dinámicas son parte de su vida cotidiana. Hecho que, en esta época, y en especial gracias a la pandemia, hace bastante visible la existencia del *homovidens* (Sartori, 1998).

Entonces, es imprescindible considerar una educación que contemple la importancia del ambiente, al igual que la relevancia de la información digital. Se debe entender que las estrategias de enseñanza-aprendizaje requieren de un diseño que realmente motive, interese y mueva a sus estudiantes a tener prácticas productivas. Por ende, el estar tanto capacitado como actualizado en dichos temas, es un requisito obligatorio para el docente de esta era.

Es así que el 3) eje textual y visual demanda que los actores educativos hagan conciencia de una enseñanza que, independientemente de la disciplina, considere al formato visual (digital) como un eslabón indispensable para potenciar el aprendizaje de los

estudiantes. En este sentido, los videos en YouTube, las historias (videos cortos) en Instagram, Facebook y principalmente TikTok, los memes, los videojuegos, los cómics y demás contenidos en formato de imagen (estática y dinámica) son las principales fuentes de motivación que impulsan a los estudiantes a conocer y a aprender prácticamente sobre cualquier tomo. Esto lo instaura Foncubierta (2013) cuando coloca a la codificación visual como un proceso complejo que involucra una interpretación personal que va de lo socioafectivo a lo contextual y cultural. Pero, aquí vale la pena *recalcar que incorporar la educación visual digital de forma exitosa va a depender del modo en que el profesor fomente el uso de dichos recursos. Aquí, él tiene la misión de aplicarlos de forma orgánica y coherente. Sobre todo, sus prácticas deben ser paralelas que las de sus estudiantes. Solo así podrá motivar e interesar a sus aprendientes en los contenidos formales.*

De tal modo, el 4) eje formal e informal cierra este ciclo de análisis donde la motivación y el interés son los factores cruciales para una certera educación visual digital. Así, si de verdad se comprende el valor que tiene la imagen en una actualidad llena de contenido virtual, lo siguiente será realizar análisis e investigaciones en donde se rompa la brecha entre contenidos formales y los informales.

Si esto último se logra, será mucho más sencillo saber qué se genera, consume y comporte en los entornos actuales de los alumnos (Jordan (2013). Dicho conocimiento será la herramienta principal para invitarlos a consumir –a través de la motivación– contenido formal. Dicho con otras palabras, el conocer e involucrar las prácticas letradas vernáculas de los estudiantes, al mismo tiempo que se exploran sus prácticas dominantes (formales), facilitará la provisión de una educación anclada en un ambiente creativo y entretenido.

Por último, vale la pena discutir sobre las particularidades de los contenidos por los que navegan los estudiantes de educación superior, para dar una perspectiva integral de la propuesta inicial de esta investigación.

Visualizar y proyectar

En este punto, se puede afirmar que el proceso de *visualización* fue una de las pautas más importantes para esbozar, con detalles puntuales, la literacidad visual digital de los

estudiantes universitarios. Esto ayudó a identificar cómo ejecutan prácticas letradas específicas para consultar o consumir la información que existe en la red. Así, dicho quehacer fue aplicado para observar el modo en que realizan un proceso de consulta y cómo desarrollan uno de consumo.

Después de dicho monitoreo, se puede afirmar, de nuevo, que un aprendizaje que tenga un impacto a corto, mediano y largo plazo depende del uso y producción de contenidos, cuyo diseño debe centrarse en despertar la atención, curiosidad, interés y motivación del estudiante. En este sentido, como nos hemos encargado de hablar de la importancia de los elementos visuales, es imprescindible declarar a la imagen como una herramienta crucial para la enseñanza.

Empero, no puede ser cualquier tipo de material gráfico, con los descubrimientos hecho, se concluye que los estudiantes de educación superior prefieren visualizar contenidos con las siguientes particularidades:

- Sin importar si el formato es impreso o digital, se requiere que el recurso atrape su atención. Puede ser a través del uso de imágenes, de la aplicación de una estrategia creativa, o incluso el humor o los temas populares/virales pueden ser herramientas de enganche.
- En cuanto a las prácticas vernáculas –tanto en consumo como en producción–, los universitarios preferirán aquellas que expongan la información de manera objetiva, concreta, breve y llamativa. Lo cual puede realizarse con el uso de palabras clave, símbolos, frases populares, memes, stickers, emojis, colores, diseños elaborados, entre otros. En cambio, para las prácticas dominantes, los estudiantes, aunque *no se interesan* de lleno en ellas, sí se ven orillados a consultarlas y hasta producirlas. El resultado son materiales planos que no van más allá del uso de palabras clave, textos amplios e imágenes sencillas.
- El consumo de materiales formales o informales puede ser detonado por motivos meramente audiovisuales. Es decir, si encuentra un producto que ofrezca un buen audio, calidad en la imagen, una óptima edición, un tipo de exposición creativa y animada, el

estudiante consumirá con interés y motivación, sin importar si se trata, por ejemplo, de algún recurso que tenga una duración amplia.

- En el ámbito formal, sí se puede decir que los universitarios se interesan en cualquier tema educativo, siempre y cuando este sea presentado de forma adecuada. En este momento, la forma más eficiente de lograr lo antedicho, es con el uso de recursos y herramientas digitales-visuales que están en tendencia. Incluso aquellas que se presentan a través de lo viral.

Así, si se logran entender todas estas características, será posible adquirir los conocimientos necesarios para motivar e interesar al estudiante a que interactúe de forma efectiva y significativa con los temas que se desarrollan en los espacios institucionales.

Para casi cerrar con este apartado, y con la investigación en general, se hablará del proceso de *proyección*, elemento que brinda las posibilidades para hablar de la planeación, el diseño y la producción de un elemento visual digital. Para empezar, está el material primario: alguna imagen suelta que sirve como base para la creación de un gráfico más completo que tendrá fines formales o informales.

Aquí se encontró justamente que las tres acciones mencionadas van a ser definidas según las intenciones con las que se fabrique el material. En otras palabras, si el producto será formal o vernáculo es lo que determinará los procesos de búsqueda, selección, discriminación y edición de la información visual. En este caso, cuando se está siguiendo el sendero formal, los estudiantes preferirán usar recursos *serios, realistas y sin texto*. Después, *generalmente el producto resultado será algún tipo de infografía*. En cambio, por el lado informal, se deciden por materiales animados o caricaturizados, lo que permite la construcción de un contenido visual que informe de manera atractiva, llamativa y hasta con humor.

Por todos estos motivos, es que la proyección formal e informal aparece desde el primer momento, cuando se hace una visualización del resultado al que se quiere llegar.

En conclusión, la literacidad visual de los estudiantes universitarios está completamente dibujada por las prácticas letradas dominantes y vernáculas que ellos realizan, mismas que se configuran a partir de las dinámicas culturales y contextuales de cada aprendiz. Por ende, se debe entender que ambas prácticas forman un todo y, al ser así, deberían complementarse, e incluso a veces mezclarse, para lograr que el desarrollo personal y educativo de todo ciudadano sea llevado a cabo de manera eficiente.

Esta sugerencia se hace así, porque, si se continúa con la división tajante entre lo dominante y lo vernáculo, se perpetuará una dinámica educativa que va hacia lo obsoleto.

Es así como se cierra este trabajo de investigación, con la interpretación de ciertas prácticas letradas de un grupo de universitarios. Esto trajo consigo la clarificación de conceptos como el de alfabetización, literacidad y literacidad visual en lo digital. Asimismo, se deja un aporte que espera sumar a los saberes que los actores educativos pueden voltear a ver cuando aborden el fenómeno visual. Éste, definitivamente avanza a un paso acelerado, además de que llegó para quedarse.

Finalmente, se deja trazado un camino que puede conducir a otras investigaciones que tomen la literacidad como sola una de las muchísimas llaves para transformar a la sociedad.

REFERENCIAS

Abio, G. y Dias, R. (2016). Una mirada preliminar a la visualidad de los libros brasileños para enseñanza de Ele aprobados por el Pnld 2015. *marcoELE Revista De Didáctica Ele*. (22), 1-27. Recuperado de <https://marcoele.com/libros-de-ele/>

Aguaded, I. y Romero, L. (2015). Mediamorfosis y desinformación en la infoesfera: Alfabetización mediática, digital e informacional ante los cambios de hábitos de consumo informativo. *Teoría de La Educación. Educación y Cultura En La Sociedad de La Información*, 16(1), 44–57. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2168/10.14201/eks20151614457>

Agudelo, M. y Estrada, P. (2012). Constructivismo y construccionismo social: los puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas. *Prospectiva*, (17), 353-378. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5857466>

Aguilar, J.L. (2016). Literalidad informacional y literacidad informática de un grupo de profesores de la Facultad de Filosofía de la Universidad Veracruzana. [Tesis de maestría] Universidad Veracruzana, Veracruz, México.

Akarsu, B. (2011). A Study on Pre-Service Teachers' Information Literacy Abilities. *Latin-American Journal of Physics Education*, 5(1), 162–166. Resuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=65540916&lang=es&site=ehost-live>

Alvarado, B. y Granda, A. (2018). “Para cocinar arroz y bañar a un muchacho, no necesitas estudiar”: Género, literacidad y empoderamiento en Colombia rural. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (54), 2–4. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=132075513&lang=es&site=ehost-live>

Alvarado, M. (2007). José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1), 1-19. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-alvarado.html>

Álvarez, G. (2009). Etnografía virtual: Exploración de un opción metodológica para la investigación en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Q. Educación, Comunicación, Tecnología*, 3 (6), 1-31. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/66bd/8ee6089c2a91124b8eda95b4af4e0643cf4d.pdf>

Amiama, C. y Mayor, C. (2017). Lectura digital en la competencia lectora: La influencia en la Generación Z de la República Dominicana. *Revista científica de Edocomunicación*. 25(52), 105-114. Recuperado de <https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=52&articulo=52-2017-10>

Araya, V., Alfaro, M. y Andonegui, M. (2007). Constructivismo, orígenes y perspectivas. *Larus*, 13(24), 76-92. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485004>

Arévalo C. (2013). La etnografía virtual en una investigación con niñas. *Actualidades Pedagógicas*, (62), 37-50. Recuperado de <https://doi.org/10.19052/ap.2416>

Aristizábal, P., Lasarte, G. y Tresserras, A. (2015). Jugar con las imágenes: alfabetización audiovisual en la Educación Infantil. *Revista de Investigación En Educación*, 13(2), 243–255. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=111151131&lang=es&site=ehost-live>

Aubert, A. y García, C. (2009). La pedagogía crítica y el éxito académico de todos y todas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 231-242. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014898014>

Aurora, L. (2016). *Desde la Literacidad Académica 1. Perspectivas, experiencias y retos*, Tlaxcala, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Avgerinou, M. (2011). Toward a cohesive theory of visual literacy. *Journal of Visual Literacy* 30 (2), 1–19. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/267988880_Toward_a_Cohesive_Theory_of_Visual_Literacy

Ávila, N., González, P. y Peñaloza, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: Estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 537–560. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=91024932&lang=es&site=ehost-live>

Ayuste, A. (1997). Pedagogía Crítica y modernidad. *Cuadernos de Pedagogía*, (254), 80-85. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=36203>

Baker, F. (2009). Visual and media literacy: essential components in a 21st century education. *Florida Media Quarterly*, 35(1), 18–19. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=51695103&lang=es&site=ehost-live>

Barton, D. y Hamilton, M. (1998). Literacy practices. En Barton D., Hamilton, M. y Ivanic, R. (Eds.). *Situated literacies. Reading and Writing in Context* (pp.7-15). Londres: Routledge.

Barton, D. y Hamilton, M. (2004). *La literacidad entendida como práctica social*. En Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (Eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Perú: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Revista Anales de Documentación*, (5), 361-408. Recuperado de: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2261>

Becher, T. (1989). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. España: Gedisa.

Bel, J., Colomer, J. y Valls, R. (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares. *Educacion XXI*,

22(1), 353–374. Recuperado de

<https://www.proxydgb.buap.mx:2168/10.5944/educXX1.20008>

Boellstroff, T., Nardi, B., Pearce, C. y Taylor, T. (2012). *Ethnography and virtual worlds. A handbook of method*, Woodstock, E.U.A.: Princeton University Press.

Braslavsky, B. (2003). *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*. 2-17. Recuperado de www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24_02_Braslavsky.pdf

Briones, G. (1996). *Epistemología de las ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: ARFO editores.

Buitrago, D., Naranjo, E., Cifuentes, N. y Moreno, E. (2016). Prácticas de literacidad en la clase de biología en secundaria. *Enunciación*, 21(2), 272–287. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2168/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.2.a07>

Camilo, G., González, A., y Flórez, R. (2015). La Literacidad en La Comunidad Afrocolombiana De Tumaco. *Forma y Funcion*, 28(2), 155–182. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2168/10.15446/fyf.v28n2.53548>

Camitta, M. (1993). Vernacular writing: varieties of literacy among Philadelphia High School Students. En Street, B. (Ed.). *Cross-cultural 436 approaches to literacy*, 228-246. New York: Cambridge University Press.

Cardinale, L. (2007). La lectura y la escritura en la universidad. Aporte para la reflexión desde la pedagogía crítica. *Revista Pilquen*, (3), 1-5. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3055578>

Carlino, P. (2013). Alfabetización Académica Diez Años Después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355–381. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=91024925&lang=es&site=ehost-live>

Carlino, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 16–32. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2168/10.11144/Javeriana.syp36-71.dvaa>

Carmona, J. y Ibáñez, L. (2011). Pedagogía crítica y web 2.0; formación del profesorado ara transformar el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(37), 81-96. Recuperado

de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4619728>

Carrasco, A. y López, G. (2014). Lenguaje y Educación. Temas de investigación educativa en México. D.F. México: Fundación SM

Casanova, M. y Mavrou, I. (2019). Literacidad en refugiados y solicitantes de protección internacional: Factores determinantes de la escritura en español como segunda lengua. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Lenguas*, 13(26), 27–46. Recuperado

de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=138161217&lang=es&site=ehost-live>

Casanovas, M., Capdevila, Y. y Astrid, L. (2019). Literacidad digital y académica: contraste preliminar entre dos universidades. *Enunciación*, 24(1), 87–102. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2168/10.14483/22486798.13928>

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Editorial Anagrama, S. A.

Cassany, D. (2008). Prácticas letradas vernáculas: lo que leen y escriben los jóvenes. [Diapositivas de PowerPoint]. Recuperado de http://www.upf.edu/pdi/df/daniel_cassany/UCantabria08.pdf

Cassany, D. (2008). Prácticas letradas vernáculas: lo que leen y escriben los jóvenes. [Diapositivas de PowerPoint]. Recuperado de http://www.upf.edu/pdi/df/daniel_cassany/UCantabria08.pdf

Cassany, D. (2011). *En Línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona, España: Editorial Anagrama, S. A.

Castells, M. (1999). *La Era de la Información. Vol. I: La Sociedad Red*. México: Siglo XXI Editores.

Castorina, J. (1998). Aprendizaje de la ciencia: Constructivismo Social y eliminación de los procesos cognitivos. *Perfiles Educativos*, (82), s/p. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/132/Resumenes/Resumen_13208203_1.pdf

Castro, R. (2004). Foucault y el saber educativo (primera parte: herramientas para una Teoría Crítica sobre la educación). *Diálogos educativos*, (8), 40-50. Recuperado de <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1228>

Cisneros, M., Rojas, I. y Olave, G. (2012). Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. *Educación y Educadores*, 15(1), 45–61. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=79624931&lang=es&site=ehost-live>

Compton, C. (2009). What Can New Literacy Studies Offer to the Teaching of Struggling Readers? *The Reading Teacher*, 63(1), 88-90. Recuperado de https://www.academia.edu/2952274/What_Can_New_Literacy_Studies_Offer_to_the_Teaching_of_Struggling_Readers

Corbetta, P. (2007). Metodología y técnicas de investigación social, España, Madrid: Mc Graw Hill

Cordero, D. y Nuñez, M. (2017). El desarrollo de las competencias visuales en estudiantes de inglés integrado para otras carreras en la Universidad Nacional. *Revista Lenguas Modernas*. (27), 223-239. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/32130>

De la Maza, L. (2005). Fundamentos de la filosofía hermenéutica: Heidegger y Gadamer. *Teología y vida*, 46(1-2), 122-138. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492005000100006>

De Roock, R. (2019). Literacidad y aprendizaje de lenguas. Presentación del editor. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Lenguas*, 13(26), 3–7. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=138161215&lang=es&site=ehost-live>

Del Pilar López, M. y Pirela, J. (2016). La alfabetización como estrategia de inclusión socio-digital: entre diversidades y mutaciones conceptuales. *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 13(3), 93–113. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=121730831&lang=es&site=ehost-live>

Díaz, A. (2011). El taller del etnógrafo. Materiales, herramientas de investigación en Etnografía, España, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia

Duhalde, M. (2008). Pedagogía crítica y formación docente. *Paulo Freire: contribuciones para la pedagogía*, (s/n), 201-213. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/20Duhai.pdf>

Encabo, E, y Jerez, I. (2013). Lingüística aplicada y alfabetización visual. El desarrollo de la competencia intercultural. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Lenguas*, (13), 307–320. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=91993538&lang=es&site=ehost-live>

Escarpeta, J. (2019). La influencia de los aspectos socioculturales y lingüísticos en los niveles de literacidad: el caso de alumnos de la Facultad de Idiomas, Universidad Veracruzana. *Álabe*, (19), 1–16. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2168/10.15645/Alabe2019.19.9>

Falihi, A., y Wason, L. (2009). Critical visuality: on the development of critical visual literacy for learners' empowerment. *International journal of learning*, 16(3), 409–417. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2168/10.18848/1447-9494/CGP/v16i03/46176>

Farías, M. y Araya, C. (2014). Alfabetización visual crítica y educación en lengua materna: estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de textos multimodales. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(1), 93-104. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3057/305732267009.pdf>

Fermoso, P. (1989). El modelo fenomenológico de investigación en Pedagogía Social. *Educar*, (14), 121-136. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/42218>

Fernández, A. (2009). El Constructivismo Social en la ciencia y la tecnología: las consecuencias no previstas de la ambivalencia epistemológica. *Arbor*, 185(738), 689-703. Recuperado de <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/324>

Fernández, J., y Piña, L. (2014). El Oficio Del Escritor Académico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 187-212. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=94924673&lang=es&site=ehost-live>

Ferreiro, E. (1997). Alfabetización. teoría y Práctica. México: Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital ¿De qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa*, 37 (2), 425-438. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29819096014>

Ferreiro, R. (2016). Más allá de la teoría: el Aprendizaje cooperativo: el Constructivismo Social. *Revistamagister*, (s/n), s/p. Recuperado de <https://docplayer.es/16415178-Mas-alla-de-la-teoria-el-aprendizaje-cooperativo-el-constructivismo-social.html>

Foncubierta, J. (2013). Imágenes mentales y visualización: ejercicios para el desarrollo de algunas estrategias. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Lenguas*, (13), 415-422. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=91993544&lang=es&site=ehost-live>

Fueyo, A., Rodríguez, C. y Hoeschsman, M. (2018). Construyendo Ciudadanía Global en Tiempos de Neoliberalismo: Confluencias entre la Educación Mediática y la Alfabetización Digital. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 32(1), 57-68. Recuperado de

<https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=129381440&lang=es&site=ehost-live>

Fuster, Y. (2014): Sociedad de la información y literacidad crítica: implicancias en la formación del profesional de la información. *Informatio*. 14(16), 62-76. Recuperado de <http://informatio.eubca.edu.uy/ojs/index.php/Infor/article/view/97>

Gabelas, J. (2011). Pantallas y jóvenes en el ágora del nuevo milenio. *ACIMED*, 22(1), 79-90. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=lth&AN=67096291&lang=es&site=ehost-live>

Gadotti, M. (2002). Los aportes de Paulo Freire a la pedagogía crítica. *Revista educación*, 26(2), 51-60. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44026207>

Gamboa, A., Muñoz, A. y Vargas, L. (2016). Literacidad: Nuevas Posibilidades Socioculturales Y Pedagógicas Para La Escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (1900-9895), 12(1), 53-70. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=123701726&lang=es&site=ehost-live>

Gamboa, R. (2011). El papel de la Teoría Crítica en la investigación educativa y cualitativa. *Revista electrónica Diálogos Educativos*, (21), 48-64. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3931278>

Gámez, V. y Sáez, I. (2017). La imagen como documento gráfico visual en la enseñanza de la historia en educación primaria en perspectiva comparada. Análisis y propuesta didáctica. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 20(2), 127-142. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2168/10.6018/reifop/20.2.284781>

García, A. (2019). Los fanfictions como escritura en colaboración: modelos de lectores beta. *El Profesional de La Información*, 28(4), 1-12. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2168/10.3145/epi.2019.jul.04>

García, B. y Matías, A. (2018). Comparación entre la realización de maquetas y la visualización para mejorar la alfabetización visual en anatomía humana en futuros docentes. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias*, 15(3), 1–17. Recuperado de https://www.proxydgb.buap.mx:2168/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i3.3605

García, E. y Guzmán, F. (2015). La evaluación de la alfabetización académica. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1–25. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2168/10.7203/relieve.21.1.5147>

García, H. (2015). Multialfabetización en la sociedad del conocimiento: competencias informacionales en el sistema educativo. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 225–241. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=119193300&lang=es&site=ehost-live>

García, M. (2010). La evaluación de los programas de alfabetización en información en la educación superior: estrategias e instrumentos. *RUSC: Revista de Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 7(2), 28–38. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=89006578&lang=es&site=ehost-live>

Garzón, R. (2012). Alfabetización digital del profesor universitario mexicano. Apuntes iniciales. *Revista de Pedagogía*, 33(92), 273–288. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=95442158&lang=es&site=ehost-live>

Gasca, M. (2010). Desarrollo de la literacidad crítica en Internet en estudiantes mexicanos de Bachillerato. En Congreso Euro-Iberoamericano de Alfabetización Mediática y Culturas Digitales Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/57006>

Gee, J. (1999). The New Literacy Studies and the "Social Turn". Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442118.pdf>

Gimeno, P. (1999). La Teoría Crítica de Habermas y la educación: hacia una didáctica crítico-comunicativa. *Con-ciencia Social*, (3), 13-41. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=929702>

Gimeno, P. (2012). La evolución de la Teoría Crítica. Reflexiones y digresiones sobre su vigencia para una educación crítica. *Con-ciencia*, (16), 37-55. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4094155>

Gimeno, P. y Aragón, F. (2013). Reflexiones críticas y autocríticas sobre Pedagogía Crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 77(27,2), 77-92. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4840079>

Gísladóttir, K. (2013). “Tjaa, I Do Have Ears, But I Do Not Hear”: New Literacy Studies and the Awakening of a Hearing Teacher. *Studying Teacher Education*, 10(2), 179-194. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17425964.2014.910760>

Gómez, A. y Gómez, M. (2015). Escritura ortográfica y mensajes de texto en estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*. 38(150), 91-104. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulos/2015/n150a2015/mx.peredu.2015.n150.p91-104.pdf>

Gómez, J y Gómez, L. (2011). Elementos teóricos y prácticos de la pedagogía crítica: más allá de la educación, metáfora, escena y experiencia. *Praxis*, (66), 181-190. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/praxis/article/view/3983>

Gómez, J. (2016). La Pedagogía Social en el diálogo de las universidades con la educación popular y la educación social. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545337006>

González J. (2007). La pedagogía crítica de Paulo Freire: contexto histórico y biográfico. *Anuario Pedagógico*, (11), 53-64. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/68376>

González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, (15) 227-246. Recuperado de

https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/12862/file_1.pdf?sequence

González, L. (2006). La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. *Revista Electrónica Sinéctica*, (29), 83-87. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815739014>

González, M. y Londoño, D. (2019). Estrategias pedagógicas de literacidad: experiencia significativa en una Institución Educativa de Boyacá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 253–268. Recuperado de

<https://www.proxydgb.buap.mx:2168/10.11600/1692715x.17115>

Goodwin, D. y Uhrmacher, P. (2019). Responding and connecting: Visual literacy for today using the mid-20th-century ideas of artist and educator kurt rowland. *Art Education*, 72(3), 39–44. Recuperado de

<https://www.proxydgb.buap.mx:2168/10.1080/00043125.2019.1578021>

Güney, Z. (2019). Visual Literacy and Visualization in Instructional Design and Technology for Learning Environments. *European Journal of Contemporary Education*, 8(1), 103–117. Recuperado de

<https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1212285&lang=es&site=ehost-live>

Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19(38), 31–39. Recuperado de

<https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=74482500&lang=es&site=ehost-live>

Habermas, J. (2007). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.

Henao, J. y Londoño, D. (2017). Relación literacidad, contexto sociocultural y rendimiento académico: la experiencia de la Facultad de Ciencias Empresariales de la

Institución Universitaria de Envigado. *Encuentros*, 15(1), 29–46. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2168/10.15665/re.v15i1.847>

Heno, J., Londoño, D., Frías, L. y Castañeda, L. (2011). Niveles de literacidad de los estudiantes de psicología de la Institución Universitaria de Envigado. *Zona Próxima*, (15), 54–77. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=77916304&lang=es&site=ehost-live>

Hernández, D. (2014). La apropiación Digital. Descripción y análisis de las TIC en las prácticas letradas de adultos profesionales mexicanos. [Tesis doctoral] Universidad de Pompeu Fabra, Barcelona, España.

Hernández, D. (2016). Los aventurados en el espacio digital: Desde la máquina de escribir al correo electrónico. *Ensayos Pedagógicos. Edición especial*, 113-119. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/9343/11194>

Hernández, D., Cassany, D. y López, R. (Coordinadores) (2018). Prácticas de lectura y escritura en la era digital. Córdoba, Brujas, México: Asociación Civil Social TIC 2018. (Háblame de TIC – Ramírez, Alberto; Casillas Alvarado, Miguel Angel; Vol. 5)

Hernández, G. (2011). Los lectores y sus contextos. Reporte de Investigación Educativa 2010. *Perfiles educativos*, 33(133), 208-214. Recuperado en 05 de mayo de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000300013&lng=es&tlng=es.

Hernández, G. (2018). Nuevos Estudios de Literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/333356731_De_los_Nuevos_Estudios_de_Lite_racidad_a_las_perspectivas_decoloniales_en_la_investigacion_sobre_literacidad

Hernández, G. y Rodríguez, E. (2018). Creencias y prácticas de escritura: Comparación entre distintas con unidades académicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(79), 1093–1119. Recuperado de

<https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=133416525&lang=es&site=ehost-live>

Hernández, S. (2007). El Constructivismo Social como apoyo de aprendizaje en línea. *Apertura*, (7), 46-62. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1209>

Igarza, R. (2009). *Burbujas de ocio*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2004). *Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México. Habilidades para la vida en estudiantes de 15 años*. INEE: México. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D202.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2007). *PISA 2006 en México*. INEE: México. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1D225.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2010). *México en PISA 2009*. INEE: México. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C125.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *México en PISA 2012*. INEE: México. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1CI125-1.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). *México en PISA 2015*. INEE: México. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D316.pdf>

Jerez, S., y Navas, M. (2018). Nuevas prácticas letradas: una oportunidad para mantener relaciones sociales y lograr nuevos aprendizajes en otro idioma. *Saber, Ciencia y Libertas*, 13(1), 228–243. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=131994324&lang=es&site=ehost-live>

Jerez, S., y Navas, M. (2019). Leer, escribir y comunicarse en otro idioma con nuevas prácticas letradas fuera del aula de clase. *Información Tecnológica*, 30(2), 315–326. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2168/10.4067/S0718-07642019000200315>

Jordaan, C. (2013). The case for formal visual literacy teaching in higher education. *South African Journal of Higher Education*, 27(1), 76–92. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=109449610&lang=es&site=ehost-live>

Kalman, J. (1999). *Writing on the Plaza: mediated literacy practices among scribes and clients in Mexico City*. Cresskill: Hampton Press.

Kress, G. (2003) *Literacy in the New Media Age*. Londres: Routledge.

Lankshear, C., Gee, P., Knobel, M. y Searle, C. (1997). *Changing Literacies*. Great Britain: Open University Press.

Latham, K., Gorichanaz, T. y Stoerger, S. (2018). Writing without words: Designing for a visual learning experience. *Education for Information*, 34(1), 7–13. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2168/10.3233/EFI-189002>

Lau, J. y Cortés, J. (2009). Habilidades informativas: convergencia entre ciencias de información y comunicación. *Revista Científica de Educomunicación*, 32 (16). pp. 21-30. Recuperado de <file:///Users/joseluisbrass/Downloads/Comunicar-32-Lau-Cortes-21-30.pdf>

Leavy, P. (2014). *The Oxford handbook of qualitative research*, E.U.A, New York: OXFORD University Press

Lissi, M., Raglianti, M., Grau, V. y Salinas, M. (2003). Literacidad en Escolares Sordos Chilenos: Evaluación y Desafíos para la Investigación y la Educación. *Psykhé*, 12(2), 37–50. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=26305159&lang=es&site=ehost-live>

Lobovikov, A. (2019). Methodology for Spatial-Visual Literacy (MSVL) in heritage education: application to teacher training and interdisciplinary perspectives. *Revista*

Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, 22(1), 41–55. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2168/10.6018/reifop.22.1.358671>

Londoño, D. (2015). De la lectura y la escritura a la literacidad: Una revisión del estado del arte. *Revista Anagramas*, 14(26), 197–220. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=113299108&lang=es&site=ehost-live>

Londoño, D. (2016). Análisis sociolingüístico de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1), 49–64. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=119193309&lang=es&site=ehost-live>

Londoño, D. y Bermúdez, H. (2018). Niveles de literacidad en jóvenes universitarios: entrevistas cualitativas y análisis sociolingüístico. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 315-330. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1692-715X2018000100315&lng=en&nrm=iso

Londoño, D., Ramírez, A. y Garay, K. (2019). Prácticas de literacidad jurídica en el ejercicio docente en dos facultades de Derecho de Antioquia. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Lenguas*, 13(26), 47–66. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=138161218&lang=es&site=ehost-live>

Londoño, D.A. (2012). Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la institución universitaria de Envigado. [Tesis doctoral] Universidad de Manizales, Manizales, Colombia

López, A., Encabo, E. y Jerez, I. (2011). Competencia digital y literacidad: nuevos formatos narrativos en el videojuego «Dragon Age: Orígenes». *Comunicar*. 18(36), 165-171. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/comunicar/article/view/26533>

López, F. y Parker, C. (2009). Alfabetismo científico, misión de la universidad y ciudadanía: ideas para su construcción en los países en vías de desarrollo. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 14(2), 267-290. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772009000200003>

López, G. y Pérez, C. (2014). Debates actuales en torno a los conceptos de alfabetización, lectura escruta y literacidad. En A. Carrasco, y G. López (Ed.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (pp. 21-45). D.F., México: Fundación SM

Lovera, P. y Uribe, F. (2017). Hacia Una Didáctica Crítico-Reflexiva en La Enseñanza De La Escritura en La Educación Superior. *Lenguas Modernas*, (50), 91–108. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=129597501&lang=es&site=ehost-live>

Lovern, T. (2015). Pedagogical practices: contact zones, visual literacy, and flexibility in the composition class. *Virginia English Journal*, 65(2), 38–47. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=113372122&lang=es&site=ehost-live>

Macaya, A. (2017). Trayectos en el mapa: artes visuales como representación del conocimiento. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29 (2), 387-404. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/55105>

Magendzo, A. (2003). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. *Revista de Pedagogía Crítica*, 2(2), 19-27. Recuperado de <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/516>

Magro, M. y Carrascal, S. (2019). The “Design Thinking” as a resource and methodology for visual literacy in preschool at mexican multigrade Schools. *Revista de Comunicación “Vivat Academia”*, (146), 71–94. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2168/10.15178/va.2019.146.71-95>

Maldonado, M. (2017). Escrituras académicas y literacidad: control de la escritura en la educación superior colombiana. *Enunciación*, 22(1), 68–82. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2168/10.14483/udistrital.jour.enunc.2017.1.a05>

Marín, J. (2016). Enseñanza del lenguaje y nuevos alfabetismos; entre la tradición y la innovación. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 7(13), 21-33. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502016000200021&lng=es&tlng=es.

Martín, M. (2013). La lectura como herramienta epistémica en la enseñanza superior. *Álabe*, (8), 1–20. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2168/10.15645/alabe.2013.8.7>

Martin, M. (2018). Alfabetización informacional y biblioteca neoliberal: Hacia un nuevo paradigma. *Informacion, Cultura y Sociedad*, (39), 129–138. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=133784837&lang=es&site=ehost-live>

Martínez, F.J. (2017). La Apropiación De Prácticas Letradas Digitales En El Aula. Práctica docente y nuevas literacidades en la Educación Secundaria Obligatoria post-1x1. [Tesis doctoral] Universidad de Pompeu Fabra, Barcelona, España.

Martos, A. y Martos, A. (2016). Analogías heurísticas de la lectura y sus implicaciones para la formación docente. *Perfiles Educativos*. 38(154), 174-190. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000400010

Martos, E. y Martos, A. (2014). Artefactos Culturales Y Alfabetización en La Era Digital: Discusiones Conceptuales Y Praxis Educativa. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(1), 119–135. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2168/10.14201/teoredu2014261119135>

Mathews, S. (2014). Reading without words: using the arrival to teach visual literacy with English language learners. *Clearing House*, 87(2), 64–68. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2168/10.1080/00098655.2013.843499>

McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Aique.

Medina, S. y García, R. (2018). Multiculturalismo y literacidad visual: análisis de las narrativas históricas del profesorado de primaria en formación. *Didácticas específicas*. (18), 101-117. Recuperado de <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/9021>

Mendizábal, M. (2016). Pedagogía Social: una disciplina en la sociedad actual. *HOLOS*, 5(32), 52-69. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481554869007.pdf>

Mínguez, C. (2004). Evolución de Pedagogía Social para consolidarse como disciplina científica. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, (11), 25-54. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1457949>

Mirabal, A. (2008). Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos. *contribuciones para la pedagogía*, (s/n), 107-112. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/12Patter.pdf>

Molina, M. y Valdés, M. (2010). Alfabetización informacional, innovación evaluación como funciones de la biblioteca universitaria del siglo XXI: visión desde un enfoque cualitativo. *Ibersid*, 81-91. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=54321701&lang=es&site=ehost-live>

Montes, M. y López, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles educativos*, 39(155), 162-178. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100162&lng=es&tlng=es

Mora, R. (2011). Tres retos para la investigación y formación de docentes en Inglés: reflexividad sobre las creencias y prácticas en literacidad. *Revista Q*, 5(10), 1-20. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=82863449&lang=es&site=ehost-live>

Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia: significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires: Paidós

Moreno, E. y Mateus, G. (2018). La lectura de textos científicos en el marco de la literacidad disciplinar. *Enunciación*, 23(1), 1–23. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=hus&AN=131505710&lang=es&site=ehost-live>

Narro, J. y Moctezuma, D. (2012). Analfabetismo en México. Una deuda social. *Realidad, Datos y Espacio. Revista internacional de Estadística y Geografía*. 3(3), 5-17. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/rde/RDE_07/Doctos/RDE_07_Art1.pdf

Nayive, L. y León, A. (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. *Educere*, 9(29),159-164. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1311589>

Newfield, D. (2011). From visual literacy to critical visual literacy: An analysis of educational materials. *English Teaching: Practice & Critique (University of Waikato)*, 10(1), 81–94. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=63618896&lang=es&site=ehost-live>

Niaz, M. (2001). Constructivismo Social: ¿panacea o problema? *Interciencia*, 26(5), 185-189. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33905602>

Noboa, A. y Suárez, M. (2018). Conexiones entre Teoría Crítica, complejidad y metodologías participativas de la investigación social. *Espacio abierto*, 27(2), 121-132. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/122/12260698007/html/index.html>

Núñez, V. (2013). Pedagogía Social, del imperativo de homogenización al espacio de la pluralidad. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 57-72. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/187081>

Núñez, V. (2014). Pedagogía social e interculturalismo: una lectura posible. *Rev.investig.desarro.innov*, 5(2), 141-149. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/investigacion_duitama/article/view/3716

Núñez, V. (Marzo de 2007). Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. Conferencia fue pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina. Recuperado de <http://brd.unid.edu.mx/pedagogia-social-un-lugar-para-la-educacion-frente-a-la-asignacion-social-de-los-destinos/>

O'Neil, K. (2011). Reading pictures: developing visual literacy for greater comprehension. *Reading Teacher*, 65(3), 214–223. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2168/10.1002/TRTR.01026>

Olave, G., Cisneros, M. y Rojas, I. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*, 16(3), 455–471. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=94926166&lang=es&site=ehost-live>

Olson, D. (2009). Language, Literacy and Mind: The Literacy Hypothesis. *Psykhé*, 18(1), 3–9. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=50544918&lang=es&site=ehost-live>

Ordóñez, J. (2002). Pedagogía crítica y educación superior. *Educación*, 26(2), 185-196. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44026218>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1965). *Congreso Mundial de Ministros de la Educación sobre la Erradicación del Analfabetismo*. Teheran: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000126383>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121483?posInSet=1&queryId=abefa9d5-b018-449f-ba9a-5131c4fc93e5>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Literacy for life. EFA Global Monitoring Report 2006*. París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141639?posInSet=22&queryId=62288a35-150a-4f63-aec3-8916d9949893>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006a). *Iniciativa de Alfabetización para el Potenciamiento*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141177_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006b). *Educación para todos. Educación, un factor vital. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2006*. París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147000>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2007). *Informe del comité regional intergubernamental del proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. París: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152686_spa?posInSet=1&queryId=073e2984-dbc1-4117-b52a-65d652bf73dc

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *El desafío mundial de la alfabetización..* París: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000163170_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Alfabetización y multiculturalidad: Miradas desde América Latina*. Guatemala: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188921>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). *Media Literacy and New Humanism*. Rusia: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192134?posInSet=1&queryId=21b2e006-af57-43a0-ad27-fceaaf621440>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Alfabetización y Educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219157>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT), Méjico*. UNESCO. Recuperado de <http://uil.unesco.org/es/caso-de-estudio/effective-practices-database-litbase-0/modelo-educacion-vida-y-trabajo-mevyt-mejico>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244874?posInSet=2&queryId=1c0d0885-3e14-4c6e-812b-9f639dfcdf5c>

[Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.](#) (2018). *International Literacy Day 2018. Improving outcomes of integrated literacy and skills development programmes*. París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265586?posInSet=1&queryId=2b99c8f4-d7f9-455e-a7b4-643734eb585b>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019a). *Cinco decenios de acción en favor de alfabetización*. UNESCO. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion-todos/cinco-decenios>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019b). *Día Internacional de la Alfabetización*. UNESCO. Recuperado de <https://es.unesco.org/commemorations/literacyday>

Organización de las Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: ONU. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2000). *Literacy in the Information Age*. París: OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529765.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. OCDE: París. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2020a). *PISA en español*. OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2020b). *El programa PISA de la OCDE*. OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

Orozco, A. y García, M. (2017). Desarrollo De Habilidades Cognitivas Para La Alfabetización Digital. *Revista de La Alta Tecnología y Sociedad*, 9(4), 138–145. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=123819734&lang=es&site=ehost-live>

Orozco, G. (1996). Educación, medios de difusión y generación de conocimiento: hacia una pedagogía crítica de la representación. *Nómadas*, (5), S/P. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118998003>

Ortega, J. (2005). Pedagogía Social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela. *Revista de Educación*, (336), 111-127. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1195502>

Ortega, J., Caride, J. y Úcar, X. (2013). Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. *RES, Revista de Educación Social*, (17), 1-24. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/17/ps_res_17.pdf

Ortega, P. (2009). La pedagogía crítica: reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*, (31), 26-34. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/659>

Osorio, G. (2010). Aprendiendo Los Dibujos Que Me Nombran. *Cuadernos de Educación*, 9(9), 123–132. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=83196302&lang=es&site=ehost-live>

Ospina, M. y Londoño, D. (2015). La cultura escrita en el Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín: Un estudio de caso. *Zona Próxima*, (23), 31–48. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2168/10.14482/zp.23.7044>

Osuna, S., Frau, D. y Marta, C. (2018). Educación Mediática y Formación del Profesorado. Educomunicación más allá de la Alfabetización Digital. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 32(1), 29–42. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=129381438&lang=es&site=ehost-live>

Peers, C. (2018). “Visual Culture” as neoliberal aesthetic education. *Journal of Aesthetic Education*, 52(2), 95–111. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2168/10.5406/jaesteduc.52.2.0095>

Pem, K. (2019). Enhancing high order science visual literacy skills in biology learners. *Online Submission*, 1-24. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED594127&lang=es&site=ehost-live>

Pérez, J. (2018). Subjetividad en la educación visual contemporánea: algunos componentes. *Cuadernos Del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 18(66), 135–141. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=asu&AN=125335146&lang=es&site=ehost-live>

Pérez, M. (2016). Aproximación a la descripción de las prácticas de escritura vernácula en Internet de estudiantes chilenos de enseñanza superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(30), 99-114. Recuperado de <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/349/340>

Pichs, A., y Ponjuán, G. (2014). La Cultura Informacional: sus principales relaciones conceptuales. *Ciencias de La Información*, 45(2), 33–37. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=100723775&lang=es&site=ehost-live>

Pineda, C., Hennig, C., Segovia, Y., Díaz, D., Sánchez, M., Otero, M. y Paul, G. (2012). Alfabetización Informacional en La Educación Superior Virtual: Logros Y Desafíos. *Información, Cultura y Sociedad*, (26), 83–104. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=78577425&lang=es&site=ehost-live>

Pini, M. (2019). Políticas de alfabetización digital. Educación e inclusión. (Spanish). *Cuadernos Del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 19(72), 95–107. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=asu&AN=131324723&lang=es&site=ehost-live>

Planella, J. (2013). Pedagogía Social y diversidad funcional: de la rehabilitación al acompañamiento. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 113-128. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4545824>

Ponjuán, C. y Viera, L. (2012). El liderazgo como parte de la alfabetización informacional: estudio de caso. *ACIMED*, 23(4), 13–15. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=89965143&lang=es&site=ehost-live>

Posadas, C. (2010). Multialfabetización y redes sociales en la universidad. *RUSC: Revista de Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 7(2), 17–27. Recuperado de

<https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=89006577&lang=es&site=ehost-live>

Rabadán, J. y Hernández, E. (2014). Contenidos y procesos en Pedagogía Social: deontología de la última etapa de producción. *Educatio Siglo XXI*, 32(3), 11-30. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/210951>

Ragas, J. (2007). Leer, escribir, votar. Literacidad y cultura política en el Perú (1810-1900). *Histórica* (02528894), 31(1), 107-134. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=35135976&lang=es&site=ehost-live>

Ramírez, A. y Casillas, M. A. (Coords.) (2017). Saberes digitales de los docentes de educación básica. Una propuesta para la discusión desde Veracruz. Veracruz: Secretaría de Educación de Veracruz.

Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, (28), 108-119. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09.pdf>

Reis, C., Pessoa, T., y Gallego, M. (2019). Alfabetización y competencia digital en Educación Superior: Una revisión sistemática. *Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 45-58. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2168/10.4995/redu.2019.11274>

Restrepo, E. (2016). Etnografía: alcances, técnicas y éticas, Colombia, Cauca: Envión Editores

Reyes, S., Fernández, M. y Martínez, R. (2013). Comunidades De Blogs Para La Escritura Académica en La Enseñanza Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 507-535. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=91024931&lang=es&site=ehost-live>

Rice, M. y Dallacqua, A. (2019). Teaching visual literacies: the case of the great american dust bowl. *SANE Journal: Sequential Art Narrative in Education*, 2(4), 1-30
Recuperado de

<https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1215749&lang=es&site=ehost-live>

Riquelme, A., y Quintero, J. (2017). La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte. *Reflexiones*, 96 (2), 93-105. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/32084>

Rodríguez, A. (2006). Hacia una fundamentación epistemológica de la Pedagogía Social. *Educación y Educadores*, 9(2), 131-147. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83490211>

Rodríguez, A. (2007). La cuestión del método en la Pedagogía Social. *Educación y Educadores*, 10(1), 161-176. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28175644_La_cuestion_del_metodo_en_la_pedagogia_social

Rodríguez, L., Sánchez, M., Cabrera, J. y Bravo, T. (2014). Alternativa Orientadora en Alfabetización Informacional Para Estudiantes Universitarios Desde La Biblioteca. *Información, Cultura y Sociedad*, (30), 105–126. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=96906432&lang=es&site=ehost-live>

Romero, C. (2002). Reflexión del docente y pedagogía crítica. *Laurus*, 8 (14), 92-104. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111334007>

Rosier, J. y Dyer, P. (2010). Visual Literacy: A necessary skill for planning graduates? *Social Alternatives*, 29(4), 64–68. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=sih&AN=71740399&lang=es&site=ehost-live>

Rowell, J. y Walsh, M. (2015). Repensar la lectoescritura para nuevos tiempos: multimodalidad, multiliteracidades y nuevas alfabetizaciones. *Enunciación*, 20(1), 141-150. Recuperado de https://www.academia.edu/24476237/Repensar_la_lectoescritura_para_nuevos_tiempos_Multimodalidad_multiliteracidades_y_nuevas_alfabetizaciones_-

[Traducci%C3%B2n de Rethinking literacy education in new times Multimodality m
ultiliteracies and new literacies Enunciaci%C3%B3n](#)

Ruiz, A. (2016). Fuentes digitales y fuentes impresas. Prácticas letradas y plagio en el marco universitario. *Revista Chilena de Literatura*, (94), 215–230. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2168/10.4067/S0718-22952016000300011>

Sáez, M. y Campillo, M. (2013). La Pedagogía Social como comunidad disciplinar: entre la profesionalización y desprofesionalización del campo. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 73-96. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/187091>

Sánchez, A., Sánchez, L., Méndez, J. y Puerta, C. (2013). Alfabetización académico-investigativa: citar, argumentar y leer en la red. *Revista Lasallista de Investigación*, 10(2), 151–163. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=94266737&lang=es&site=ehost-live>

Sánchez, L. (2014). La literacidad académica: un asunto más allá de los resultados. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (41), 1–3. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=94985062&lang=es&site=ehost-live>

Santos, D. (2016). La lectura y escritura académicas y la vida política en el aula universitaria: hacia una literacidad ética. *Forma y Función*, 29(1), 157–181. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2168/10.15446/fyf.v29n2.60193>

Sartori, G. (1998). *Homo Videns. La sociedad teledirigida*. Buenos Aires, Argentina: Taurus

Saviani, D. (1984). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad latina. *Revista colombiana de educación*, (13), s/p. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5099/4177>

Scalerandi, M. (2018). Lectura crítica en entornos digitales en el nivel superior: ¿nueva práctica letrada con características propias?. *Revista Científica de la Universidad de Belgrano*. 1(2), 109-119.

Schettini, P y Cortazzo, I. (2015). Análisis de datos cualitativos en investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa, Argentina: Universidad Nacional de la Plata

Scribner, S. y Cole, M. (1981) *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de capacitación*. Ciudad de México: SEP. Recuperado de <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-m93QNnsBgD-NEM020819.pdf>

Shafirova, L. (2018). Lectura en Internet. Habilidades para la búsqueda y gestión de información en estudiantes de bachillerato. En D. Hernández, D. Cassany y R. López (coords.) *Háblame de TIC. Prácticas de lectura y escritura digital. Volumen 5*. (pp.171-192). Argentina: Brujas.

Shivers, J., Levenson, C. y Tan, M. (2017). Visual Literacy, Creativity and the Teaching of Argument. *Learning Disabilities. A Contemporary Journal*, 15(1), 67–84. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=123019080&lang=es&site=ehost-live>

Street, B. (1993). *Cross cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Street, B. (1995). *Social literacies: critical approaches to literacy development, ethnography and education*. New York: Longman.

Suárez, A., Vélez, M. y Londoño, D. (2019). Niveles de literacidad en tercer grado de una institución educativa de Bello. *Enunciación*, 24(1), 15–28. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2168/10.14483/22486798.13249>

Susperreguy, M., Strasser, K., Lissi, M. y Mendive, S. (2007). Creencias Y Prácticas De Literacidad en Familias Chilenas con Distintos Niveles Educativos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 239–251. Recuperado de

<https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=37275200&lang=es&site=ehost-live>

Trejo, J. (2017). Apuntes Sobre La Incorporación Del Término Alfabetización Mediática Y Digital en América Latina. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, (51), 227–241. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2168/10.12795/pixelbit.2017.i51.015>

Universidad Veracruzana. (2020a). UV en números. UV. Recuperado de <https://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2019/06/UV-en-numeros.pdf>

Universidad Veracruzana. (2020b). Alcance. UV. Recuperado de <https://www.uv.mx/siiu/informacion-general/alcance/>

Universidad Veracruzana. (2020c). Anuario. UV. Recuperado de https://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2019/01/04-Alumnos_2019.pdf

Universidad Veracruzana. (2020d). Campus Sur es de primer nivel: estudiantes y académicos. UV. Recuperado de <https://www.uv.mx/noticias/2014/02/14/campus-sur-es-de-primer-nivel-estudiantes-y-academicos/>

Universidad Veracruzana. (2020e). Facultad de Pedagogía-Recorrido virtual [Archivo de video]. UV. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=iZbcrUJjPmY>

Universidad Veracruzana. (2020f). Facultad de Pedagogía-Oferta educativa. UV. Recuperado de <https://www.uv.mx/oferta-educativa/mapa-curricular/?programa=PEDG-16-E-CR>

Universidad Veracruzana. (2020g). Facultad de Pedagogía-Oferta educativa-Literacidad digital. UV. Recuperado de <https://www.uv.mx/oferta-educativa/experiencia-educativa/?programa=PEDG-16-E-CR&cur=80001&mat=BGRE>

Valero, M. Y Cassany, D. (2016). "Traducción por fans para fans": organización y prácticas en una comunidad hispana de scanlation. *Textos universitarios de biblioteconomía y documentación*, (37), 1-12. Recuperado de <http://bid.ub.edu/pdf/37/es/cassany.pdf>

Vargas A. (2016). Redes sociales, literacidad e identidad (es): el caso de Facebook. *Colomb.Appl.Linguist.J.* 18(1), 11-24. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v18n1/v18n1a02.pdf>

Vega, A. (2011). Propuesta Integral De Alfabetización Digital Para El Siglo Xxi. *Revista Q*, 5(10), 1–14. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=82863453&lang=es&site=ehost-live>

Vega, G. y Quijano, Á. (2010). Comunidades de práctica y alfabetización informacional. *Ibersid*, 93–103. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=54321702&lang=es&site=ehost-live>

Vergnano, C. (2013). Ambiente virtual de aprendizaje y formación de profesores de español: una experiencia para el desarrollo de la literacidad en la era digital. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Lenguas*, (13), 1078–1093. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=91993597&lang=es&site=ehost-live>

Villa, N. (2008). Propuesta de alfabetización visual para estudiantes de educación básica apoyada en recursos hipermediales: Un aporte a la comprensión lectora. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 31(1), p. 207-225. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1790/179014347009.pdf>

Whittaker, R., y Acevedo, C. (2016). Working on Literacy in CLIL/Bilingual Contexts: Reading to Learn and Teacher Development. *Estudios Sobre Educación*, 31, 37–55. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2168/10.15581/004.31.37-55>

Yan, M. (2015). Constructing and reading visual information: Visual Literacy for Library and information science education. *Journal of visual literacy*, 34(2), 1–22. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2168/10.1080/23796529.2015.11674727>

Zambo, D. (2009). Using visual literacy to help adolescents understand how images influence their lives. *Teaching exceptional children*, 41(6), 60–67. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2168/10.1177/004005990904100607>

Zamora, J. (2009). Th. W. Adorno: aportaciones para una Teoría Crítica de la educación. *Revista interuniversitaria*, 21(1), 19-48. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277267923_Th_W_Adorno_aportaciones_para_una_teor%C3%ADa_cr%C3%ADtica_de_la_educaci%C3%B3n

ANEXOS

Cuestionario para el desarrollo de la 1ra Fase de trabajo de campo



https://docs.google.com/forms/d/1dEZY1QtqAVN7gV2Po8qY1oPL6ERp9yqCFFxfTNIdIe4/edit?usp=drive_web

Consentimiento Informado



https://docs.google.com/document/d/1JCZMWk5AymYRL6k4jgfRA0eH2oCa1-DhpYz2nz_16Bg/edit

Guía de entrevista semiestructurada



https://docs.google.com/document/d/1x-uH6M8csGxMy_ai7G6LjP9SjRdgLdID/edit?usp=sharing&oid=100793413466203607980&rtpof=true&sd=true

ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO 1: COMPARATIVA DE LAS REGIONES ALTAS Y BAJAS CON LOS RESULTADOS DE MÉXICO EN LAS PRUEBAS PISA DEL AÑO 2000 AL AÑO 2018	106
CUADRO 2: COMPARATIVA DE LAS REGIONES ALTAS Y BAJAS CON LOS RESULTADOS DE MÉXICO EN LAS PRUEBAS PISA DEL AÑO 2000 AL AÑO 2018, EN RELACIÓN A SUS NIVELES ALCANZADOS.....	108
CUADRO 3. PARTICIPACIÓN DE ESTUDIANTES POR GRUPO	170
CUADRO 4. SELECCIÓN DE CASOS EXTREMOS.....	172
CUADRO 5. RELACIÓN ENTRE NÚCLEOS TEMÁTICOS, CATEGORÍAS.....	175
CUADRO 6. RELACIÓN ENTRE NÚCLEOS TEMÁTICOS Y CATEGORÍAS PARA CUESTIONARIO.....	179
CUADRO 7. EJEMPLO DE NOMENCLATURA.....	181
CUADRO 8. NOMENCLATURA DE NÚCLEOS TEMÁTICOS Y CATEGORÍAS.....	182

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. VISIÓN UNILATERAL DE LA LECTOESCRITURA.....	114
FIGURA 2. PROCESO COMPLEJO DEL FENÓMENO DE LA LITERACIDAD	115
FIGURA 3. ARTICULACIÓN DE NODOS EN LA RED DEL CONCEPTO DE ALFABETIZACIÓN.....	117

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. DIVISIÓN POR SEXO.....	171
GRÁFICO 2. ACCESO A FUENTES FORMALES DE INFORMACIÓN DIGITAL POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES.....	195
GRÁFICO 3. ACCESO A FUENTES INFORMALES DE INFORMACIÓN DIGITAL POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES.....	196
GRÁFICO 4. ACCESO A PARTIR DEL TIPO DE INFORMACIÓN FORMAL DIGITAL POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES.....	197
GRÁFICO 5. ACCESO A PARTIR DEL TIPO DE INFORMACIÓN INFORMAL DIGITAL POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES.....	198
GRÁFICO 6. ACCESO A PARTIR DEL FORMATO DE ARCHIVO DIGITAL POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES.....	199
GRÁFICO 7. TIEMPO DE CONSUMO DE INFORMACIÓN DIGITAL FORMAL POR PARTE DE LOS UNIVERSITARIOS.....	200
GRÁFICO 8. TIEMPO DE CONSUMO DE INFORMACIÓN DIGITAL INFORMAL POR PARTE DE LOS UNIVERSITARIOS.....	200
GRÁFICO 9. CONSUMO DE INFORMACIÓN DIGITAL FORMAL POR PARTE DE LOS UNIVERSITARIOS.....	202
GRÁFICO 10. CONSUMO DE INFORMACIÓN DIGITAL INFORMAL POR PARTE DE LOS UNIVERSITARIOS.....	202
GRÁFICO 11. FORMATO DE INFORMACIÓN DIGITAL FORMAL PREFERIDO POR PARTE DE LOS UNIVERSITARIOS.....	203
GRÁFICO 12. FORMATO DE INFORMACIÓN DIGITAL INFORMAL PREFERIDO POR PARTE DE LOS UNIVERSITARIOS.....	204

GRÁFICO 13. PRODUCCIÓN (FORMATO) DE INFORMACIÓN DIGITAL FORMAL POR PARTE DE LOS UNIVERSITARIOS.....	206
GRÁFICO 14. PRODUCCIÓN (FORMATO) DE INFORMACIÓN DIGITAL INFORMAL POR PARTE DE LOS UNIVERSITARIOS.....	207
GRÁFICO 15. PRODUCCIÓN (SOFTWARE) DE INFORMACIÓN DIGITAL FORMA POR PARTE DE LOS UNIVERSITARIOS.....	208

ÍNDICE DE IMÁGENES

IMAGEN 1. PRESENCIA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA A TRAVÉS DE SUS 5 REGIONES	167
IMAGEN 2. UBICACIÓN DE LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA-XALAPA EN EL CAMPUS SUR.....	168
IMAGEN 3. EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DEL ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA GENERAL (TRONCO COMÚN).....	169
IMAGEN 5. PROCESO DE BÚSQUEDA DE INFORMANTE DOS.....	251
IMAGEN 6. PROCESO DE BÚSQUEDA DE INFORMANTE SEIS	251
IMAGEN 7. IMAGEN SELECCIONADA PARA MATERIAL FORMAL/EDUCATIVO DE INFORMANTE TRES	252
IMAGEN 9. IMAGEN SÓLIDA SELECCIONADA PARA MATERIAL FORMAL/EDUCATIVO DE INFORMANTE UNO	254
IMAGEN 10. IMAGEN SÓLIDA SELECCIONADA PARA MATERIAL FORMAL/EDUCATIVO DE INFORMANTE DOS.....	255
IMAGEN 11. IMAGEN SÓLIDA SELECCIONADA PARA MATERIAL FORMAL/EDUCATIVO DE INFORMANTE TRES.....	255
IMAGEN 12. BÚSQUEDA PARA MATERIAL INFORMAL DE INFORMANTE UNO	257
IMAGEN 13. BÚSQUEDA PARA MATERIAL INFORMAL DE INFORMANTE CINCO	257
IMAGEN 14. MATERIAL INFORMAL DE INFORMANTE UNO	258
IMAGEN 15. MATERIAL INFORMAL DE INFORMANTE CINCO.....	259

IMAGEN 17. CONTRASTE DE IMÁGENES SELECCIONADAS PARA MATERIAL
FORMAL E INFORMAL261