



**CONGRESO
IBEROAMERICANO**
DE CIENCIA, TECNOLOGÍA,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

**CONGRESSO
IBERO-AMERICANO**
DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA,
INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

Prácticas de lengua escrita digitales y analógicas en educación secundaria

GARDERES, D.

Prácticas de lengua escrita digitales y analógicas en educación secundaria

Dánisa Garderes Corbellini

Universidad ORT Uruguay

educ.uy@gmail.com

Introducción

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

El concepto de “prácticas de lengua escrita”, también denominado “prácticas letradas”, abarca todas las prácticas de lectura y escritura. En este estudio se investigan las diferencias existentes entre aquellas que ocurren en medios analógicos -papel- y en medios digitales, siempre en el contexto académico del aula de lengua de educación secundaria. El centro de este trabajo está en cómo modifica el medio digital la práctica de escritura; por este motivo la línea de investigación que lo enmarca es la de tecnologías educativas. Durante esta investigación busco dar respuesta a la siguiente interrogante: en alumnos de educación secundaria que cuentan con herramientas tecnológicas, ¿cómo modifica la mediación de tecnologías digitales a las prácticas de lengua escrita?

El objetivo general de la investigación es aportar a la comprensión de los aspectos diferenciales de las prácticas de lengua escrita (lectura y escritura) en medios analógicos y digitales, en los primeros cuatro años de secundaria, abarcando tanto a su sustento teórico como a la evidencia empírica. Para conseguirlo, se procuran los siguientes objetivos específicos: 1) Analizar comparativamente las prácticas de lengua escrita digitales y analógicas de los alumnos para reconocer sus semejanzas y diferencias específicas; 2) Indagar las percepciones de los alumnos sobre sus prácticas letradas con y sin medios digitales; 3) Explorar las percepciones de sus docentes sobre las prácticas letradas analógicas y digitales en el aula de lengua.

Se entiende que es relevante profundizar en cómo leen y escriben los estudiantes de educación secundaria, al contar con tecnología digital en el aula. En Uruguay, el ambiente educativo de primaria y media ha incorporado un rasgo distintivo que incrementa su interés como contexto de investigación: cuenta con la dotación tecnológica del Plan Ceibal. Este programa brinda, desde 2007, una laptop a cada niño y joven de la educación primaria y media del país, e instala conectividad inalámbrica en todos los centros educativos. Actualmente, se cuenta con una cobertura aproximada de 570.000 computadoras, según el Ceibalómetro publicado en

el Portal Ceibal (www.ceibal.edu.uy). Esto pone al alcance de los jóvenes nuevos entornos para leer y escribir, completamente diferentes a los analógicos, que pueden estar modificando las prácticas de lengua escrita. Este problema es crucial en múltiples investigaciones que se están efectuando en este momento.

Para investigar sobre este problema, se considera la lengua escrita como una práctica. Este concepto implica una perspectiva sociocultural, ya que se comparte con varios autores (Cassany, Macrina Gómez, Lankshear, Barton) que “leer y escribir son acciones vinculadas al momento social específico, donde el contexto está constituido por la interacción de los participantes, la situación en la cual la interacción ocurre, y por los antecedentes históricos y sociales de lo que hacen” (Kalman, 2000, citado en Macrina Gómez, 2006:59). En este estudio se usan indistintamente los términos prácticas de lengua escrita, prácticas letradas, o prácticas de lectura y escritura, para referirse al mismo evento. Al trasladar las prácticas de lengua escrita al entorno no físico, se opta por el concepto de prácticas letradas digitales. Con ello se adhiere a la corriente etnográfica de Estados Unidos, de la que forman parte los Nuevos Estudios de Literacidad (New Literacy Studies) en los que se exploran prácticas letradas multimodales.

La investigación se enfoca en el contexto académico formal del aula de lengua, porque constituye un escenario excepcional para la construcción conjunta de significados, en tanto el intercambio comunicativo que se realiza en este entorno es metalingüístico de por sí, y como tal permite un alto grado de reflexión sobre los mismos. Es pertinente aclarar que en este trabajo se denomina “aula de lengua” a aquella centrada en contenidos lingüísticos de la lengua materna, ya sea en las asignaturas llamadas “idioma español” o “literatura”, e incluso en un taller de escritura. El alcance de este estudio se limita a la educación secundaria básica.

Se han encontrado investigaciones asociadas a las prácticas letradas en contextos tecnológicos. No obstante, estos estudios son relativamente escasos y no analizan la misma población que se enfoca en este trabajo - estudiantes de educación secundaria básica-, o no estudian el tema desde la misma perspectiva -sus prácticas letradas-.

Para culminar este apartado introductorio, se definirán brevemente los principales conceptos que subyacen a esta investigación.

El primer concepto que funciona como eje durante todo el trabajo es el de lectura en pantallas, unido al de hipertexto. Esta modalidad de lectura puede estar vinculada a la motivación y la multitarea. Esta característica “multitasking” es cuestionada fuertemente por otros autores, como Nicholas Carr, quien analiza diversas tecnologías y cómo han afectado al pensamiento, a través de estudios neurológicos. Para Carr, las nuevas lecturas en pantalla influyen en la capacidad de atención y de lectura en profundidad, ya que mediante los hipervínculos abandonamos el texto sin terminarlo, para continuar nuestra lectura, rápida y “superficial” en otros.

El segundo concepto medular es el de nuevos alfabetismos o multialfabetización. Éste, creado por el New London Group en la década del 90, y recuperado por Area, Azinián y otros en el entorno académico de habla hispana, refiere al estar alfabetizado en múltiples códigos y medios del momento actual. Este concepto es importante durante el análisis de los resultados, ya que se analizan escrituras en códigos textuales y multimedia en el entorno digital.

El tercer concepto clave es el de contexto, escenario cultural o entorno como parte de la unidad de análisis. Al enfocar la investigación desde la mirada sociocultural, es necesario entender que el contexto es uno de los elementos constituyentes de la práctica. Este concepto del escenario cultural define la mirada investigadora de forma tal que se procuró no analizar cada elemento de forma independiente, sino observarlos en el sistema conformado por la suma de cada uno de ellos.

El cuarto concepto es la interacción. En la perspectiva sociocultural, la interacción se observa en unidades de análisis denominadas también acción mediada o mediación. La acción mediada como unidad de análisis es característica de la metodología propia del enfoque sociocultural. Es importante destacar que la interacción refiere a los modos en que se influyen y modifican mutuamente los elementos constitutivos de una práctica cultural. Las interacciones son entonces procesos de intercambio que se realizan en el escenario cultural. En todas las prácticas letradas que ocurren en un contexto de aula, donde se busca permanentemente la construcción de significado, es fundamental realizar un análisis que tenga en cuenta la interacción entre los participantes.

Varios autores, como Bruner, Bajtín y Wertsch, refieren que el significado se construye de forma interpersonal; por ello, desde la perspectiva sociocultural observé todas las prácticas letradas desde la interacción entre los estudiantes, o entre ellos y los medios (artefectos). Incorporar al análisis este aspecto refuerza el enfoque conceptual de la lectura y la escritura como práctica, y no como competencia. Esta investigación toma lo que los estudiantes realizan con la lengua escrita y el contexto en que lo hacen: sus prácticas letradas (Lankshear y Knobel, 2011:37). En este marco, tanto las tecnologías analógicas y digitales, como los co-participantes de la práctica, son vitales para la indagación.

El quinto y último concepto refiere a un elemento inherente a la interacción: la herramienta o artefacto cultural, el más destacado de los cuales es el lenguaje. Estos son llamados de diversas formas por los teóricos socioculturales: herramientas culturales, artefactos culturales, instrumentos culturales, tecnologías intelectuales, tecnologías de la mente, entre otras. En cualquier caso, refieren a aquello que media entre el individuo y su entorno, incluyendo otros individuos, en el proceso de interacción. Nos hallamos frente a un cambio sustantivo de los instrumentos culturales que participan en la acción mediada del contexto escolar. Siempre que se utilicen estas herramientas culturales, se estará modificando la interacción. Por otro lado, los estudiantes tienen la posibilidad de mediar sus procesos de aprendizaje con los programas que ofrece la computadora, y sobre todo con las posibilidades que ofrece el acceso a Internet, pero estos aprendizajes suelen ocurrir en una proporción mucho mayor fuera del aula que dentro de ésta. Esto significa que los significados son contruidos de forma autónoma y autorregulada por los propios niños y jóvenes, en tanto utilizan sus laptops en su tiempo extra-escolar: estas acciones son poderosas formadoras culturales.

En síntesis, el interés de este trabajo de investigación radica en observar cómo se están modificando las prácticas de lectura y de escritura desde las acciones de los estudiantes, pero al observar desde un enfoque sociocultural, existe la posibilidad de ver y analizar cómo se interrelacionan los cambios en las acciones con los demás elementos participantes.

Metodología

La dependencia o confiabilidad cualitativa de la investigación está basada en la explicitación de mi perspectiva teórica y el diseño seleccionado, en la transparencia del proceso de selección de los grupos y en la posibilidad de acceso a los instrumentos elaborados (Hernández Sampieri, 2006:662). Se buscó la credibilidad del trabajo intentando “comunicar el lenguaje, pensamientos, emociones y puntos de vista de los participantes” de forma fiel (Hernández Sampieri, 2006:665), y siempre buscando volver evidentes las apreciaciones personales, creencias y opiniones de la investigadora. La triangulación procura ser un aporte fundamental a la calidad de esta investigación. De esta forma quedan cubiertos los criterios de validez para el rigor del proceso.

Tal como se ha sugerido en la introducción de este artículo, el paradigma que subyace a este trabajo es el sociocultural. Desde esta perspectiva, se percibe que “los problemas sociales contemporáneos (...) suelen involucrar muchas dimensiones y entre ellas, suele haber a su vez interrelaciones complejas”. (Wertsch, 1998:22) De esta manera, se afirma que “prácticamente toda acción humana, ya sea individual o interaccional social, está situada socioculturalmente; aun cuando un individuo esté sentado en soledad contemplando algo, está socioculturalmente situado, en virtud de los modos de mediación que emplea”. (Wertsch, 1998:174).

Este paradigma concibe la alfabetización como un artefacto cultural, entendiendo que la naturaleza de la alfabetización cambia a medida que cambia la cultura (Baker, 2010:15). Cassany explica las razones por las que elige esta perspectiva para su propia investigación, de las cuales se seleccionan dos que se estiman igualmente válidas para esta propuesta: “permite entender mejor la creciente diversidad letrada, dando cuenta de la variedad de artefactos y prácticas lectoras y escritoras, al poner el acento en la particularidad de cada situación” y “es coherente con otras orientaciones lingüísticas, que pueden poner el acento en otros aspectos, como el análisis de género discursivo” (Cassany, 2010:17). El paradigma sociocultural se ajusta adecuadamente a este trabajo, ya que el contexto del Plan Ceibal que enmarca la nueva educación pública de Uruguay es determinante para las prácticas de lengua escrita observadas durante el trabajo de campo.

Desde esta perspectiva, se consideró la etnografía educativa como diseño de investigación apropiado para esta propuesta, puesto que es de naturaleza holística, es decir, “describe los fenómenos de manera global en sus contextos naturales” y “los datos aparecen contextualizados” (Sandín, 2003:155). Esta investigación podría enmarcarse en la denominada “microetnografía”, que estudia pequeños grupos de trabajo, en la terminología de Goetz y LeCompte (1988:42). Rockwell, citada por Bertely Busquets, “afirma que (...) la microetnografía ha contribuido a la comprensión de los fenómenos educativos y de las competencias lingüísticas desplegadas en aulas y escuelas”. (2000:25). Este enfoque metodológico forma parte de la tradición cualitativa, la cual es consistente con el objetivo principal de este trabajo: aportar a la comprensión del problema elegido.

El foco de este trabajo microetnográfico son las prácticas letradas de los estudiantes, siempre dentro del contexto académico en el que se realizan. Las prácticas como unidad de análisis implican la observación de actividades de lectura y escritura, su relación con el contexto en que ocurren, las interacciones de los sujetos mientras las realizan, los artefactos que utilizan, y el análisis de los textos que producen. Se

entiende fundamental que la unidad de análisis sean las prácticas, a fin de mantener la coherencia teórica con la perspectiva etnográfica y el paradigma sociocultural.

A fin de observar prácticas académicas de lengua escrita reales, se creyó imprescindible que los propios docentes fueran quienes propusieran las actividades a sus alumnos. Dado que el interés investigativo reside en comparar las prácticas analógicas y las digitales, el criterio de selección debía guiarse por la búsqueda de aquellos docentes de lengua que integraran con relativa naturalidad el uso de tecnologías digitales en sus clases. Este criterio ofrecía la posibilidad cierta de observar prácticas letradas digitales en el aula, y por otro lado, los alumnos las realizarían sin extrañamiento.

Así, se realizó una selección basada en criterios, siguiendo la denominación de Goetz y Lecompte (1988:98), usando la estrategia de selección por redes. Esta resultó adecuada, ya que “los individuos investigados están dispersos entre las poblaciones, sin formar grupos comunes delimitados naturalmente” y la selección por redes fue “la única forma de identificarlos” (1988:100). En esta investigación, se partió de la selección de diversos informantes calificados, quienes fueron derivando a numerosos docentes, y en este proceso se arribó a las profesoras finalmente seleccionadas. En ningún momento se limitó la población por otros criterios.

La investigación se llevó a cabo en cuatro centros de educación secundaria de la capital del país. El proceso de selección de docentes que cumplían con los requisitos requeridos para el trabajo culminó en estos centros educativos, sin que se antepusiera una selección de zonas geográficas. En estos cuatro centros, se investigó a cinco docentes y sus grupos: tres profesoras de idioma español y una profesora de literatura de liceos públicos de Montevideo, más una profesora de colegio privado de Montevideo, quien desarrolla un taller de escritura digital extracurricular y obligatorio. A continuación se caracteriza brevemente cada uno de los centros.

El Liceo Alfa es un centro público de nivel de bachillerato, recibe alumnos de 4º a 6º año de secundaria. Allí se investigó con uno de los grupos de la Docente 1, de nivel de 4º año, en la asignatura literatura. Los Liceos Beta y Gamma son centros públicos de ciclo básico de secundaria, por lo que sus grupos son de 1º, 2º y 3º año. En ambos centros se trabajó con grupos de 2º año en la asignatura idioma español, de las Docentes 2 y 3, respectivamente. En el Liceo Gamma, además se investigó a un grupo de 1º año en la misma asignatura, de la Docente 4. Finalmente, el Liceo Delta es un centro privado de enseñanza secundaria, que cuenta con grupos de todos los niveles de 1º a 6º año. El centro tiene un proyecto desde el cual promueve fuertemente la lectura y la escritura. Una de sus estrategias es la creación del taller de escritura, de dos horas semanales, al que concurren, de forma obligatoria y curricular, los grupos de 2º año. Éste se desarrolla en la sala de informática y lo orienta la misma docente de idioma español, con propuestas vinculadas a las actividades de la asignatura: la Docente 5.

Los sujetos de la investigación son en primer lugar los alumnos de los grupos seleccionados, y en segundo lugar las docentes de lengua de esos grupos. Mi universo de análisis consiste, por tanto, en grupos de estudiantes de educación secundaria, de 1º, 2º y 4º año, en contextos de clases de lengua (idioma español, literatura y taller de escritura) con docentes que integran recursos tecnológicos de forma habitual.

Se realizó la investigación colocando el foco en tres aspectos complementarios entre sí: las prácticas letradas de los alumnos; la reflexión que los alumnos realizaron sobre éstas así como sus hábitos de lectura y escritura; y las percepciones y reflexiones de sus docentes.

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

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

1. Registros de diecisiete observaciones de clases de los docentes entrevistados, organizados según pauta de observación elaborada.
2. Registros en videos de las diecisiete clases observadas, que aportaron otra mirada al registro de observación directa.
3. Análisis de documentos: ochenta y cinco textos elaborados por los alumnos observados, en formatos analógicos y digitales.
4. Entrevistas individuales, semiestructuradas, a cinco docentes.
5. Entrevistas grupales, semiestructuradas, a veintinueve alumnos, de los grupos de los docentes entrevistados.

En cada observación se registraron datos sobre: el entorno, las actividades, las interacciones y diálogos, los artefactos usados y los productos textuales resultantes. Así la pauta de observación permitió obtener una descripción en profundidad, densa, exhaustiva y minuciosa del contexto. Estas dimensiones sintetizan todos los elementos que constituyen una práctica cultural, tomando como guía la pauta confeccionada por García Parejo (2008) para su estudio, y las recomendaciones de Bertely Busquets (2000).

El tipo de observación elegido fue la observación no participante, entendida tal como la plantean Yuni y Urbano: “supone un cierto distanciamiento del investigador respecto a los fenómenos de la realidad observada. (...) el observador no participante adopta una clara posición para no involucrarse con la situación que observa; (...) adopta un rol de espectador de la realidad...” (2006:41). Si bien la “etnografía pura” se caracteriza por la utilización de la observación participante, de carácter antropológico, en este caso de enfoque microetnográfico en ámbitos educativos no se entendió apropiada para lograr el objetivo propuesto.

Con el análisis documental de las producciones textuales se buscó comprender las prácticas de escritura considerando cada texto en papel y digital como producto de esa práctica, aunque cabe aclarar que no todos fueron creados durante las prácticas observadas. El análisis de los textos producidos por los alumnos con categorías

vinculables a las utilizadas en el análisis de las observaciones de clase realizado previamente fortaleció el reconocimiento de patrones válidos, ya que son productos de comportamiento real. Es importante recordar que todas las producciones analizadas se realizaron en el contexto real del aula, y no fueron modificadas las consignas para ajustarse a ninguna necesidad de la investigación.

Las entrevistas a docentes y alumnos fueron semiestructuradas, ya que “se basan en una guía de asuntos o preguntas” y en desde el rol de entrevistadora se pudo “introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández Sampieri et al., 2006:597). Las entrevistas docentes fueron realizadas en forma presencial e individual. En cambio, las entrevistas a los alumnos se planificaron en modo grupal, ya que al tratarse de adolescentes se entendió que podía dar mayor confianza a aquellos alumnos más tímidos, y que permitía potenciar las respuestas, conformando un diálogo de construcción colectiva. Las entrevistas a alumnos se orientaron a conocer cómo es su relación con la lectura y la escritura, identificar los rasgos más significativos de sus modos de leer y escribir, el tiempo que dedican a esas actividades y los ámbitos en que las realizan, profundizando en las prácticas letradas analógicas y las digitales.

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

El proceso de análisis de datos fue desarrollado en tres niveles, siguiendo la propuesta de trabajo etnográfico de Bertely Busquets (2000:97-99), coincidente con la de Angrosino (2012). En primer lugar, se realizó la fase de análisis descriptivo - organización de los datos y las categorías encontradas, modificación de las categorías en caso de ser necesario, clasificación de los datos en las categorías-. En segundo lugar, se pasó a la fase de análisis teórico, considerando los conceptos teóricos sobre los cuales se basó la propuesta original de la investigación, y relacionando con ellos cada uno de los hallazgos.

Dada la importancia radical de las observaciones en una investigación de corte etnográfico, se avanzó sobre éstas en el primer y segundo nivel de análisis; luego, se analizaron las producciones de texto en un primer y segundo nivel, y finalmente se analizaron las entrevistas de alumnos y docentes en ambos niveles. En una etapa final, se desarrolló el tercer nivel de análisis, triangulando los datos.

En el análisis de las observaciones, se identificaron distintas dimensiones, siguiendo aquellas consideradas para la elaboración de la pauta de observación: el entorno, las actividades y consignas realizadas, las interacciones y diálogos ocurridos, los artefactos digitales utilizados, los artefactos analógicos. También se distinguieron las prácticas de escritura y las prácticas de lectura, que no estaban registradas de forma independiente, ya que surgían espontáneamente en cada observación.

A fin de organizar y reducir los datos, se elaboró una tabla sintética comparativa de las observaciones de práctica (OP). En ella, se resumió cada OP en una fila, organizando en las columnas aquellos códigos señalados: entorno, actividades realizadas,

productos, interacciones, artefactos, acciones vinculadas a escritura y acciones vinculadas a lectura. Esta tabla permitió visualizar de forma resumida todo lo observado en las clases.

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

Prácticas de lectura:

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

Prácticas de escritura:

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

De este proceso de categorización se obtuvieron una tabla de análisis de prácticas de lectura y una tabla de análisis de prácticas de escritura. En cada una de las categorías presentadas se identificó: en qué observación aparece, los artefactos usados (tanto analógicos como digitales), las interacciones ocurridas y, en el caso de las prácticas de escritura, las producciones textuales resultantes. Se realizaron análisis vinculados a los aportes teóricos vinculados a cada categoría.

Una vez analizadas las observaciones de práctica, se procedió al análisis de los textos producidos por los alumnos. En un primer nivel se sistematizaron las ochenta y cinco producciones en una tabla, donde se consignaran algunos datos característicos de las mismas: OP en la que se produjo (número y letra, o “ninguna” si no fue observada su producción); Tipo de escritura (de registro, de creación, de evaluación); Formato original (digital, analógico); Medio usado para la producción (Cuaderno, Hoja de escrito, Procesador de texto, Presentación de diapositivas, Redes sociales); Género discursivo (Descripción literaria, Apuntes y copia del pizarrón o de un texto, Explicación -respuesta a pregunta-, Informe, Narración, Folleto de promoción, Reseña o resumen, Libro tráiler, Artículo de opinión); Carácter (Borrador o Versión final); Autoría (Individual o colectiva).

Una vez sistematizados los textos, se inició el nivel 2 de análisis de los mismos, vinculando una categoría con otra. Las relaciones exploradas fueron: los tipos de práctica de escritura en función de los formatos; los medios digitales elegidos por

docentes y alumnos para cada género discursivo; y los tipos de autoría en cada género discursivo.

Como última etapa, se realizó el análisis de las entrevistas. Éste se guió por los objetivos específicos 2 y 3: indagar las percepciones de los alumnos sobre sus prácticas letradas con y sin medios digitales, y explorar las percepciones de sus docentes sobre estas prácticas letradas en el aula de lengua. En el primer nivel de análisis se codificaron las cinco entrevistas docentes -identificadas como ED1, ED2, ED3, ED4 y ED5- y las cinco entrevistas grupales a alumnos -nombradas como EA1, EA2, EA3, EA4 y EA5-. Los códigos usados fueron construidos a partir del análisis realizado en las observaciones de prácticas. De esta forma, se codificaron 817 citas (usando el programa Atlas.ti), con las siguientes categorías y códigos:

1. Categoría “Prácticas letradas”

1.1. Subcategoría Prácticas de Escritura

1.1.1. Código Escritura de creación.

1.1.2. Código Escritura de registro.

1.1.3. Código Escritura de evaluación.

1.2. Subcategoría Prácticas de Lectura

1.2.1. Código Lectura de exploración.

1.2.2. Código Lectura de comprensión.

1.2.3. Código Lectura de socialización.

2. Categoría “Medios o artefactos”

2.1. Código Medios Analógicos.

2.2. Código Medios Audiovisuales.

2.3. Código Medios Digitales.

3. Categoría “Usos de la lengua”

3.1. Código Conciencia lingüística (Reflexión metalingüística).

3.2. Código Ortografía y procesos de corrección.

3.3. Código Caligrafía, prolijidad y legibilidad.

Llegado este punto en el análisis, se realizó la exploración en profundidad dentro de cada categoría: se ahondó en aquellas declaraciones que reflejaran las percepciones de los sujetos sobre dichas prácticas, sus concepciones y sus reflexiones.

Resultados

Al inicio de esta investigación se planteó la interrogante “¿Qué cambios provoca el uso de tecnologías digitales en las prácticas académicas de lectura y escritura?” Para buscar respuestas, se procuró analizar comparativamente las prácticas de lengua escrita digitales y analógicas de los alumnos a fin de reconocer sus semejanzas y diferencias, indagar las percepciones de los alumnos sobre sus prácticas letradas con y sin medios digitales, y explorar las percepciones de sus docentes sobre las prácticas letradas analógicas y digitales en el aula de lengua.

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

Entornos culturales de las prácticas letradas investigadas: el entorno invisible

El concepto de entorno o escenario cultural -desarrollado anteriormente- atravesó el análisis de todos los datos de forma determinante. Inicialmente se consideró que se indagaría sobre un único entorno cultural: el aula de lengua en educación secundaria (clases de idioma español, literatura y taller de escritura); todas las observaciones de prácticas se hicieron en este contexto. Sin embargo, en las entrevistas a docentes y alumnos aparecen referenciados dos entornos culturales diferentes al previsto: el personal y las redes sociales. El entorno personal fue referido por los sujetos en las entrevistas al narrar sus hábitos y preferencias. En los datos analizados, el entorno personal muchas veces define la predilección de un alumno por cierto género literario para sus lecturas, o la costumbre de escribir sus reflexiones diarias.

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

No obstante, dentro del entorno de las redes sociales se han observado “aulas de lengua”. Las redes sociales no son instituciones educativas, pero funcionan de igual forma como macro-entornos. Esas aulas son conformadas en grupos cerrados, administradas por un docente o por un alumno, donde se encuentran los sujetos participantes de un grupo del entorno educativo. Las docentes estudiadas que optaron

por participar de este entorno manifestaron entre sus objetivos el fortalecimiento del vínculo con sus alumnos, potenciar la comunicación con ellos y entre ellos, y acercarse a su mundo cotidiano.

El entorno de las redes sociales funciona así como un aula extendida. Los sujetos participan de actividades académicas dentro del grupo cerrado de Facebook, pero esto sucede fuera del tiempo y del espacio del aula física. Al tratarse de un entorno digital, las prácticas letradas son constituyentes de éste: todo lo que existe es texto, ya sea verbal o audiovisual. El aula de lengua en el entorno de las redes sociales determina un uso de la lengua diferente al de los alumnos en sus espacios personales de la misma red: en sus espacios privados o de comunicación con amigos escriben en cierto registro, y en el grupo cerrado del entorno académico escriben en otro, más similar a la lengua estándar.

Esta noción de las redes sociales como un posible entorno cultural de desarrollo para el aprendizaje de la lengua es uno de los hallazgos de este estudio. A partir de lo analizado, se entiende que puede ser valioso tener presentes los géneros discursivos que permite trabajar con comodidad, así como sus posibles fortalezas, de forma de potenciar desde la enseñanza la escritura colaborativa y la participación comprometida más allá del aula tradicional.

Interacción y mediación en prácticas letradas con medios digitales

Roles en la escritura colaborativa

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

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

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

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

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

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

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

En el análisis de las entrevistas, se buscó reconocer si los sujetos manifestaban conciencia de estos roles a partir de declaraciones referidas a las interacciones que sucedían en las prácticas de escritura. Este tipo de citas se encontró únicamente en los sujetos del grupo 5. En la entrevista a la docente de ese grupo, se valora y analiza la interacción entre su rol y el de los alumnos: la entrevistada aprecia la posibilidad que le brinda la escritura digital de poder “guiar mejor” los procesos de cada alumno, de forma “inmediata” y “precisa”. No plantea reflexiones específicas sobre los roles que asumen los alumnos en la escritura colaborativa, aunque sí explicita la intención docente de que exista esta forma de escritura. En la entrevista a alumnos se encontró una sola referencia a este tipo de prácticas, en la que un alumno destacó como positiva la escritura entre pares, y fundamentó cómo ésta es posible esencialmente en medios digitales.

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

Cognición distribuida: comprender la construcción colaborativa

El concepto de cognición distribuida se refiere a la manera en que la mente interactúa con el mundo, cuáles son las herramientas mediante las que lo hace, y qué objetivos tiene el individuo. (Cole y Engeström, 2001:37). Desde el marco teórico, este trabajo se proponía pensar en prácticas de lectura y escritura en las que los estudiantes dividieran el trabajo con la tecnología disponible, en tanto las acciones hechas por la computadora no podrían lograrse sin la acción del sujeto, interactuando entre sí en una asociación “verdaderamente intelectual”. Los autores que proponen este concepto, Salomon, Perkins y Globerson, remarcan que es fundamental que durante toda la acción los estudiantes realicen su interacción de forma consciente y atenta, para poder considerarla una verdadera asociación intelectual.

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

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

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

La discusión observada entre los alumnos refleja un discurso sobre el conocimiento alejado de la construcción colaborativa, y por el contrario, centrado en la demostración de la “apropiación” del significado desprendido de su contexto, de los autores y los conceptos relacionados. En cualquier elaboración de los alumnos, siempre es posible discriminar los aportes personales de los de otras fuentes: no se generaría en ningún caso la confusión que plantean como posible en la entrevista. En efecto, esos mismos

alumnos perciben el valor de la cognición distribuida cuando explican que no conseguirían textos de igual calidad si no los hicieran con medios tecnológicos, como se ha visto. Sin embargo, reproducen temores de sus docentes, y posiblemente de sus familias, los que proceden tal vez del desconocimiento de conceptos que aquí se han desarrollado, como el de participación guiada y la construcción colaborativa del conocimiento.

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

Los medios digitales de ninguna manera contribuyen a difuminar los límites entre la participación ajena y la propia, pero sí promueven prácticas en las cuales se vuelve imprescindible una orientación docente sobre el concepto de cognición distribuida, a fin de esclarecer los procesos de construcción de textos a sus alumnos.

Prácticas letradas mediadas por artefactos digitales y analógicos

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

Prácticas de lectura: la pantalla y el papel

La lectura de exploración favorecida por el medio digital

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

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

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

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

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

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

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

Esta práctica de lectura observada coincide en la línea de lo planteado por Perelman, sobre la búsqueda y selección de información en Internet, y la importancia de que los alumnos aprendan a elaborar criterios de selección y reflexionen sobre los autores de esas fuentes. En este sentido, el estudio comprobó que algunas docentes explicitan su trabajo con los alumnos para que dominen las búsquedas asertivas, y que varios

alumnos mostraron ser plenamente conscientes de que la información en internet no necesariamente es fiable.

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

La lectura de comprensión preferida en medios analógicos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Los hallazgos del estudio llevan a reflexionar sobre los medios, los géneros discursivos y el tipo de autor que aparecen en las prácticas de escritura de creación digital. En primer lugar, hay géneros discursivos propios de los medios digitales: el libro tráiler y los particulares de redes sociales (comentario, estado, chat). En el caso del libro tráiler, éste consiste en un género propio del medio digital, ya que en su propia definición integra componentes audiovisuales que sería imposible crear en medios analógicos. Puede ser valioso tener en cuenta la riqueza de estos nuevos géneros para ampliar las propuestas de escritura de creación en el aula.

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

En segundo lugar, se constató que el género discursivo de la narración presenta características distintivas; la mayoría de las citas lo asocian al medio analógico. Se observó repetidamente cómo muchos alumnos entrevistados comentaron su

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

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

“En la computadora pensás rápido”

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

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

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

Nuevos alfabetismos en las prácticas de aula

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

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

En el apartado anterior ya se hizo mención a los nuevos géneros discursivos que aparecen relacionados a los nuevos alfabetismos: el libro tráiler y los particulares de redes sociales (comentario, estado, chat). El libro tráiler consiste en un género discursivo propio del medio digital, e integra una reseña sobre un libro con una opinión personal, todo en un formato audiovisual (texto, audio, imagen y video). Este texto audiovisual es creado en un medio digital y luego difundido a través del mismo medio, habitualmente redes sociales, sitios de editoriales, blogs y páginas de videos como YouTube o Vimeo. Se observaron clases en las que se propuso la creación de estos textos, y posteriormente se analizaron libro tráilers creados por esos alumnos, desde un punto de vista concordante con el enfoque sociocultural de este estudio. La escritura audiovisual se percibe como un lenguaje natural en los adolescentes investigados, sus mayores dificultades radicaron en el texto escrito que formaba parte del libro tráiler, no en la elección de imágenes o video.

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

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

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

esta forma, y muchas fueron las referencias de los sujetos en las entrevistas a este tema.

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

Conciencia lingüística y medios digitales

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

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

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

Procesos de corrección, ortografía y caligrafía

La escritura en formatos digitales ofrece, según plantean los sujetos investigados, mayores ventajas ante la misma práctica en formato analógico: facilita los procesos de corrección y elaboración de texto, y les habilita la creación de producciones mejor presentadas y organizadas, más allá de su propia caligrafía y sus dificultades o dudas ortográficas.

Varios alumnos participaron durante las entrevistas para compartir sus reflexiones sobre los procesos de corrección en medios digitales. Muchos hicieron hincapié en la

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

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

El último tema que apareció con intensidad en las entrevistas a alumnos fue el de la caligrafía de los sujetos, el nivel de legibilidad que alcanza, y la importancia que le dan a la prolijidad de sus textos. Los alumnos dan gran relevancia a esa prolijidad, lo que da pistas de qué elementos consideran importantes en producciones cuyo fin mayoritario es ser evaluadas. La caligrafía (“la letra”) es una de las razones fundamentales para la desprolijidad. Muchos alumnos valoraron su caligrafía negativamente, y asociaron a ello la desmotivación para escribir. Con base en estos hallazgos, se puede afirmar que la escritura digital aparece como una herramienta poderosa para facilitar la motivación a escribir en aquellos alumnos con dificultades caligráficas.

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

Bibliografía

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

- ANGROSINO, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- AREA, M., y PESSOA, T. (2012). “De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la web 2.0”. *Revista Comunicar* XIX (38). 13 – 20.
- AZINIÁN, H. (2009). *Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas pedagógicas*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- BAKER, E. (2010). *The New Literacies. Multiple Perspectives on Research and Practice*. New York: The Guilford Press.
- BERTELY BUSQUETS, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- BAJTÍN, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- BRUNER, J., y HASTE, H. (1990). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Ed. Paidós.
- CARR, N. (2010). *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Bogotá: Taurus.
- CASSANY, D. (2010, noviembre). “Prácticas letradas contemporáneas. Claves para su desarrollo”. [En línea]. Artículo presentado en Congreso Leer.es, Ministerio de Educación, Madrid, España. [Fecha de consulta: 20/3/14]
- CASSANY, D. (2011). “IES 2.0: Prácticas letradas digitales. Materiales, actividad de aula y recursos lingüísticos en línea”. [En línea] [Fecha de consulta: 20/3/14]
- COLE, M., y Engeström, Y. (2001). “Enfoque histórico – cultural de la cognición distribuida”. En: Salomon, G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. 23–74.
- GARCÍA PAREJO, I. (2008). “Los “apoyos de lengua”: estudio microetnográfico de las prácticas de escritura en un aula de 2o de la ESO”. [En línea] En: Sánchez, A. y Monroy, R. (Eds.) *25 Años de Lingüística Aplicada en España: Hitos y Retos*. 67-80. Murcia: Editum. [Fecha de consulta: 20/3/14]
- GOETZ, J.P., y LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C., y BAPTISTA LUCIO, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- LANKSHEAR, C., y KNOBEL, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- MACRINA GÓMEZ, L. (2006). “El desplazamiento de prácticas impresas y la apropiación de prácticas digitales. Un estudio con alumnos del bachillerato tecnológico

aprendiendo a usar la computadora en la escuela". *Revista Brasileira de Educação*. 11(31). 58 – 79.

MACRINA GÓMEZ, L. y KALMAN, J. (2007). "Mudanza de prácticas lectoescritoras: el desplazamiento de prácticas impresas y la apropiación de prácticas digitales". Artículo presentado en IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán.

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

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

SALOMON, G. (2001). "No hay distribución sin la cognición de los individuos: un enfoque interactivo dinámico". En: SALOMON, G. (Comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu editores. 153-184.

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

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

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

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

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